

LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE VIR
GRAAD 1-LEERDERS UIT 'n HISTORIESBENADEELDE
OMGEWING

deur

SANET VERSTER

BA MBK , HOD, BEd

WERKSTUK INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE
VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER
IN DIE OPVOEDKUNDE
(OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE) – (MEdPsig)
AAN DIE UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: PROF P. ENGELBRECHT

DESEMBER 2001

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat my eie, oorspronklike werk is en nog nie vantevore in geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit vir die verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening

Datum

OPSOMMING

Historiesbenadeelde leerders leer nie noodwendig die nodige vaardighede, wat noodsaaklik is vir suksesvolle skooltoetreding in die primêre opvoedingsituasie, aan nie. Bepaalde faktore in die problematiese situasie van die historiesbenadeelde speel 'n groot rol in die leergereedheid van die kind. Weens die bese kringloop van armoede is kleuters vasgevang in ontoereikende opvoeding, onbetrokkenheid en ongeletterdheid van ouers en word dikwels emosioneel, sosiaal en intellektueel gedepriveerd gelaat.

In 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp is gebruik gemaak van 'n gevallestudie wat 'n gefokusde studie van die Graad 1-klas by Vlotenburg Primêr, in die Stellenbosch-omgewing, behels het. Daar is gevind dat faktore binne die leerder se onmiddellike omgewing dikwels sy of haar ontwikkeling inhibeer, maar nie losgemaak kan word van die effek van sosio-ekonomiese faktore wat deursyfer na die wye samelewing, gemeenskap, gesin, die skool en alledaagse bestaan van die leerder nie. Die leerkrag se bevoegdheid verleen hom of haar dikwels nie daartoe om 'n groot aantal leerders met verskillende vlakke van gereedheid te onderrig en die klassituasie uit 'n historiesbenadeelde omgewing te kan hanteer nie.

Leerondersteuningsriglyne, wat gebaseer is op die navorsingsbevindings, is opgestel om die leerkragte uit historiesbenadeelde omgewings te bemagtig om leerders uit hierdie benadeelde omstandighede te hanteer en aan hulle die geleentheid te gee om optimaal te ontwikkel. Daar behoort in die toekoms gefokus te word op die bemagtiging van die ouers om te breek van armoede en ongeletterdheid, wat weer 'n positiewe effek op die opvoeding van die kind sal hê.

SUMMARY

Historical disadvantaged learners do not necessarily acquire the necessary skills that are essential for successful enrolling in a school in the primary educational environment. Certain factors in the problematic situation of the historical disadvantaged play an important role in the readiness of the child to learn. Due to the vicious circle of poverty, young children are caught in a web of insufficient education, lack of involvement and illiteracy of parents and are often left emotionally, socially and intellectually deprived.

A case study was used in a qualitative research design, which involved a focused study of the Grade 1 class at Vlottenburg Primary, outside Stellenbosch. It was found that factors within the learner's immediate environment frequently inhibit his or her development, but that it can not be separated from the effect of socio-economic factors which filter through to the wider community, family, the school and everyday existence of the learner. Teachers are often not capable to educate and take care of overcrowded classes with learners that are on different levels of readiness and development and to handle the class situation in historical disadvantaged areas.

Learning support guidelines, which are based on the research findings, were drawn up to empower teachers from historical disadvantaged communities to work with learners from disadvantaged environments and to give them the opportunity to development to their full potential. In future, there should be a focus on the empowerment of parents to break free from poverty and illiteracy. This will have a positive effect on the education of the child.

DANKBETUIGINGS

Graag spreek ek my opregte dank uit aan:

- * Professor Petra Engelbrecht, vir haar geduldige en bekwame leiding, bystand en harde werk.
- * My ouers, wat my vir soveel jare ondersteun en gevorm het en die geleentheid gebied het om te studeer, vir hulle liefde, aanmoediging en geloof in my.
- * My broer, Gys, vir sy bystand, ondersteuning, geduld en liefde.
- * My vriend, Jannie, vir al sy bystand, morele en finansiële ondersteuning en sy nimmereindigende geduld.
- * Die skoolhoof en leerkragte van Vlottenburg Primêr vir hulle samewerking en die geleentheid om die studie te voltooi.
- * Die leerkrag van die Graad 1-klas, me Loraine Segers, vir haar entoesiasme, vriendelikheid en bystand.
- * Al my kollegas en vriende vir hulle aanmoediging en bystand.
- * Me Laetitia Cilliers van SAGUS vir die redigering.
- * En bowenal: My Hemelse Vader wat alles moontlik maak.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK

1.1	AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN ONDERSOEK	9
1.2	PROBLEEMSTELLING	11
1.3	DOELSTELLINGS	12
1.4	TEORETIESE RAAMWERK	13
1.5	BEGRIPSOMSKRYWING	14
1.6	NAVORSINGSONTWERP	17
1.6.1	INLEIDING	17
1.6.2	METODOLOGIE	17
1.6.2.1	Data-insameling	17
1.6.3	DATA-ANALISE	18
1.7	STRUKTUUR VAN AANBIEDING	19

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1	INLEIDING	20
2.2	DIE HISTORIESBENADEELDE SKOOLTOETREDER BINNE EKOSISTEMIESE KONTEKS	20
2.2.1	INLEIDING	23
2.2.2	DIE SKOOLTOETREDER	25
2.2.2.1	Fisiese ontwikkeling	25
2.2.2.2	Kognitiewe ontwikkeling	26
2.2.2.3	Affektiewe ontwikkeling	28
2.2.2.4	Sosiale ontwikkeling	29
2.2.2.5	Normatiewe ontwikkeling	29
2.2.2.6	Samevatting	30
2.2.3	DIE GESIN	30

2.2.4	DIE SKOOL	32
2.2.4.1	Toename in leerdergetalle	34
2.2.4.2	Swak opleiding van leerkragte	35
2.2.4.3	Fisiese geriewe	37
2.2.5	BREë SAMELEWING EN GEMEENSKAP	37
2.2.5.1	Sosio-ekonomiese konteks	37
2.2.5.2	Resente beleidsdokumente	38
2.2.5.3	Ontvangsjaar - Graad R as inleidende fase van grondslagfase	43
2.3	SAMEVATTING	45

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1	INLEIDING	48
3.2	NAVORSINGSONTWERP	48
3.2.1	NAVORSINGSMETODOLOGIE	49
3.2.1.1	Gevallestudie	49
3.2.1.2	Data-insameling	49
3.2.1.3	Data-analise	54
3.2.1.4	Data-konsolidering	54
3.3	BETROUBAARHEID EN VERIFIEERBAARHEID VAN DIE STUDIE	55
3.3.1	DATABASIS	55
3.3.2	TRIANGULASIE	56
3.3.3	ONAFHANKLIKE NAVORSER	56
3.4	ETIESE RIGLYNE	56
3.5	NAVORSINGSRESULTATE	57
3.5.1	NAVORSINGSKONTEKS EN ONDERSOEKGROEP	57
3.5.2	NAVORSINGSRESULTATE	58
3.5.2.1	Tema 1: Wye Suid-Afrikaanse samelewing	58
3.5.2.2	Tema 2: Plaaslike gemeenskapsfaktore	60
3.5.2.3	Tema 3: Gesinsfaktore	64

3.5.2.4 Tema 4: Die skool	67
3.5.2.5 Tema 5: Die klaskamer	71
3.5.2.6 Tema 6: Die leerder	78
3.6 BESPREKING VAN NAVORSINGSRESULTATE	85

HOOFSTUK 4: LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE VIR DIE GRAAD 1-LEERKRAG

4.1 INLEIDING	91
4.2 KONTEKS VAN DIE LEERDER	92
4.3 LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE IN DIE KLASKAMER	94
4.3.1 INLEIDING	94
4.3.2 VOORBEELD VAN 'n SIFTINGSVRAELYS	95
4.3.3 VERDERE LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE IN DIE KLASKAMER	107
4.4 AANBEVELINGS VIR BESKIKBARE ONDERSTEUNINGS- NETWERKE	115
4.4.1 DISTRIKSGEBASEERDE ONDERSTEUNINGSNETWERKE	115
4.4.1.1 Volwasse basiese onderrig	115
4.4.1.2 Vroeë kinderontwikkeling	116
4.4.1.3 Die vrou se rol	117
4.4.2 SKOOLGEBASEERDE ONDERSTEUNINGSNETWERK	117
4.4.2.1 Ouerbegeleidingsprogramme	117
4.4.2.2 Indiensopleidingsprogramme vir leerkragte	118
4.4.2.3 Die rol van die skoolhoof	119
4.4.2.4 Graad R	120
4.5 SAMEVATTING	120

HOOFSTUK 5: OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS, BYDRAES

EN TEKORTKOMINGS

5.1	INLEIDING	121
5.2	OPSOMMING VAN DIE STUDIE	121
5.3	BEVINDINGS	123
5.4	SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKING	124
5.5	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	124
5.6	AANBEVELINGS	125
5.7	SLOTOPMERKING	126

BRONNELYS	127
------------------	------------

HOOFSTUK 1

AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK

1.1 AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN ONDERSOEK

“Historically, early childhood development provision for African children has been non-existent. There was erratic provision for Indian and Coloured children and adequate provision for Whites. There is a correlation between early childhood provision and a country’s economic development. Grade R or the Reception Year is crucial for children’s learning development and would improve their chances of succeeding in the school system and ultimately, of passing matric”

(Pretorius, 2000:1).

Groot kommer heers in onderwyskringe oor die groot aantal graad 1-leerders in oorheersend swart- en kleurlingskole wat jaarliks Graad 1 druipe of die skool verlaat (Donald, 1993:139). Bepaalde faktore in die problematiese situasie van die historiesbenadeelde speel ‘n groot rol in die leergereedheid van die kind. Weens die beseerde kringloop van moontlike ontoereikende opvoeding, onbetrokkenheid van ouers en deprivasie waarin die kinders vasgevang raak, word historiesbenadeelde kinders dikwels emosioneel, sosiaal en intellektueel gedepriveerd gelaat (Dicker, Ferreira & Pretorius, 1996:139).

Die gesinne van meer as die helfde van Suid-Afrikaanse kinders is historiesbenadeel, arm en leef onder die minimum lewensvlak, met die gevolg dat kinders in hierdie gesinne kwesbaar is vir wanvoeding, siektes en vorgeboortelike dood (Departement van Onderwys, 1994:91). Talle jong kinders se ontwikkeling word benadeel deur onvoldoende verskaffing van gesondheidsorg en onderwys deur beskikbare bronne in die gemeenskap (Departement van Onderwys, 1997a:1) 'n Hoë persentasie historiesbenadeelde leerders se ouers het min of geen skoolopleiding gehad nie en is nie in staat om as mediator op te tree in die kognitiewe ontwikkeling en opvoeding van die kind nie (Departement van Onderwys, 1994:91; Dicker, Ferreira & Pretorius, 1996:139).

Vorige landsbestuur het die siening gehad dat die sorg van suigeling en jong kinders hoofsaaklik die verantwoordelikheid van gesinne, die gemeenskap en die privaatsektor is en dat dit nie die regering se prioriteit is nie. Geen beleid ten opsigte van die leerondersteuning van die voorskoolse leerder is geformuleer nie en geen staatsinstansie het verantwoordelikheid geneem vir die nasionale vroeë kinderontwikkeling- (VKO) behoeftes nie (Departement van Onderwys, 1994:91).

In 'n ondersoek in 1993 na die behoeftes van suigeling en jong kinders, is daar bevind dat VKO-programme selfs meer effektief sal wees indien dit in verband gebring word met die opvoeding van die vrou (National Education Policy Investigation - NEPI, 1993a:118). 'n Geskikte infrastruktuur wat ouers, veral moeders, kan bemagtig om werk te kry en hulle eie opvoeding te bevorder, sal vroue in staat stel om weg te breek van armoede, ongeletterdheid en ekonomiese afhanklikheid (Departement van Onderwys, 1997a:9). Dit

sal moeders voorts in staat stel om aanspraak te maak op hulle regte as vroue in die ontwikkeling en opvoeding van hulle kinders (NEPI, 1993a:118).

In 1997 is die noodsaaklikheid erken dat intervensies nie op die jong kind alleen moet fokus nie, maar op die kind in sy of haar totaliteit, wat gevolglik ook die wyer omgewing, spesifiek die gesinsisteem, gemeenskapsondersteuningsisteem en regeringsbeleid insluit. 'n Geïntegreerde strategie vir die ontwikkeling van jong kinders sal die behoefte aan die integrasie van opvoeding, voeding en gesondheid moet erken en primêre skole sal gereed gemaak moet word om hierdie leerders op effektiewe wyse te ondersteun (Departement van Onderwys, 1997a:7; NEPI, 1993a:164). Primêre skole, veral in historiesbenadeelde omgewings, moet transformeer om gereed te wees vir die leerders, en in staat wees om 'n geskikte leeromgewing te skep, voordat enige skolastiese vordering gemaak sal word. Transformasie van die sisteem behels noukeurige inagnome van prosesse wat sal lei tot verandering van die huidige oneweredige onderwyssisteem na een wat die belange van alle Suid-Afrikaners reflekteer (NEPI, 1993a:164). Pogings om primêre skole te versterk moet intervensies insluit wat ontwikkel is vir die pre-primêre jare deur 'n gekombineerde benadering tot VKO en die beginjare van primêre skoolopvoeding (NEPI, 1993a:116).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Historiesbenadeelde leerders leer nie noodwendig die nodige vaardighede, wat noodsaaklik is vir suksesvolle skooltoetrede in die primêre opvoedingsituasie, aan nie (Kagan, 1992:7). Dit kan moontlik veroorsaak word deur een of meer van die volgende faktore: sosio-ekonomiese, omgewings-, kulturele, genetiese, organiese, affektiewe of

ontwikkelingsfaktore. Tog speel die mediasie van die spesifieke leerervarings wat benodig word vir sukses in die eerste skooljare 'n deurslaggewende rol. Historiesbenadeelde leerders was meestal nie betrokke by 'n pre-primêre skool nie en, soos reeds bespreek in 1.1, beskik ouers en ander persone in die gemeenskap dikwels nie oor die skoolopleiding wat hulle moontlik in staat sou stel om hulle kinders, veral kognitief, te begelei nie.

Die huidige, ontstellende getal herhalings en skoolverlatings verg aandag en 'n nuwe benadering tot leer en leerondersteuning is nodig. Die eerste jare van skool bepaal of 'n kind 'n suksesvolle leerder binne en buite die skool sal wees, al dan nie (Departement van Onderwys, 1997a:16; 1994:91). Daar is tans onsekerheid by leerkragte van historiesbenadeelde Graad 1-leerders oor hoe om leerondersteuning aan bogenoemde leerders, wat nie gereed is vir die eise van die formele onderwys nie, te verskaf.

1.3 DOELSTELLINGS

Die doel van hierdie studie is om aan die leerkragte van leerders uit 'n spesifieke historiesbenadeelde milieu die nodige leerondersteuningsriglyne te bied, om leerders sodoende die geleentheid te bied om hulle volle potensiaal te ontwikkel as aktiewe, verantwoordelike en vervulde burgers wat 'n konstruktiewe rol in 'n demokratiese gemeenskap kan speel.

1.4 TEORETIESE RAAMWERK

Om in hierdie doelstelling te slaag, is dit nodig om nie net op die kind en die leerkrag te fokus nie, maar ook ander sisteme in ag te neem. Donald, Lazarus en Lolwana (1997:57,64) is van mening dat die ontwikkeling van die kind nie ten volle verstaan kan word nie, tensy daar gekyk word na die verskillende sisteme waarbinne die individu funksioneer. Elke leerder is deel van 'n spesifieke gesin, portuurgroep, klaskamer, skool, gemeenskap en die samelewing as geheel, die sogenaamde ekosistemiese raamwerk. Die verskillende rolspelers of komponente van elke sisteem is voortdurend in interaksie met mekaar en het 'n invloed op mekaar. Al die bogenoemde sisteme dra by om die leerder se waardes, begrip en aksies te vorm en enige veranderinge in die sosiale konteks sal 'n invloed hê op die mate waarin hierdie waardes, begrip en aksies kan verander en ontwikkel.

Figuur 1.4 dui op die interaktiewe verhouding van die individu met verskillende sisteme en op verskillende vlakke binne die sosiale konteks. Dié studie sal gevolglik binne 'n ekosistemiese raamwerk geplaas word.

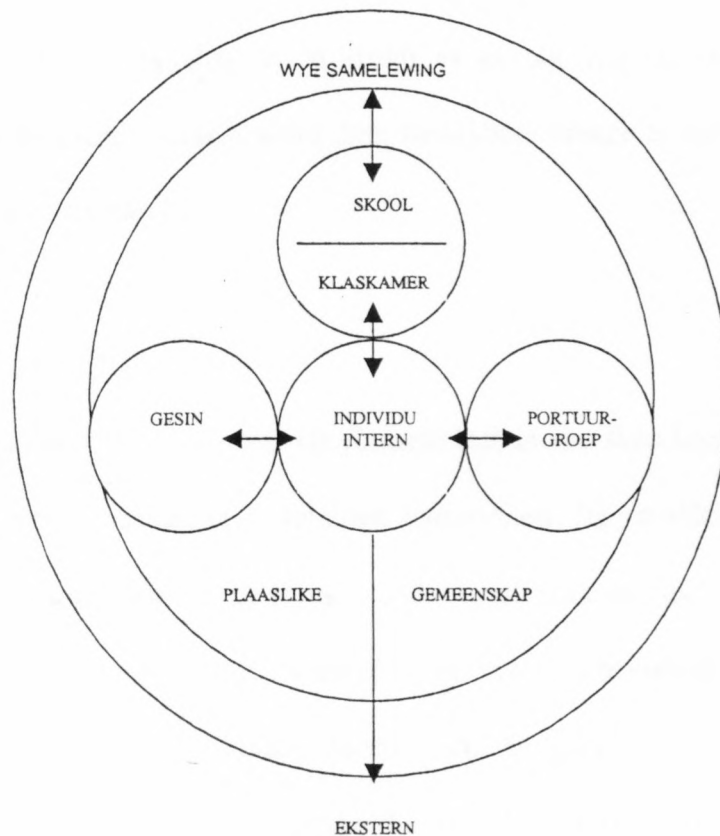


Fig.1.4: Ekosistemiese Raamwerk

(Donald *et al.*, 1997:142)

1.5 BEGRIPSOMSKRYWING

Uit die relevante literatuur blyk dit dat daar nie altyd ooreenstemming oor terminologie is nie. Die volgende begrippe wat in die studie gebruik word, word omskryf ten einde te verseker dat daar duidelikheid oor die betekenis en omvang van relevante begrippe is.

1.5.1 HISTORIESBENADEELDE

Historiesbenadeelde leerders word deur die National Education Policy Investigation (1993a:117) gesien as leerders wie se ontwikkeling benadeel word as gevolg van rasseongelykheid, landelike en stedelike oneweredigheid en sosiale klasseverskille. Talle benadeelde leerders se ontwikkeling is 'n risiko as gevolg van gesondheidsorg en opvoeding wat nie voldoende verskaf word deur beskikbare bronne in die gemeenskap nie (Departement van Onderwys, 1997a:1)

1.5.2 LEERGEREEDHEID

Kinders kan as leergereed beskou word vir formele leer in die skoolkonteks wanneer hulle die stadium bereik waar hulle in totaliteit (emosioneel, liggaamlik, kognitief en normatief) gereed is vir die eise wat die formele onderwyssisteem aan hulle stel (De Witt & Booysen, 1995:156). Dit geskied nie vanself nie en is hoogs beïnvloedbaar deur die primêre opvoedingsmilieu van die kind. Voorts word die sukses wat die leerder sal behaal, ook beïnvloed deur die mate waartoe die skool en grondslagfase-onderwyser gereed is om aan die leerbehoeftes van die skooltoetreder te voldoen.

Volgens Kruger (1997:6) word leergereedheid gesien as deurlopende gebeure vanaf geboorte dwarsdeur 'n mens se lewe. 'n Mens se ervaringswêreld speel 'n belangrike rol in die bepaling van leergereedheid.

1.5.3 VROEË KINDERONTWIKKELING

Vroeë kinderontwikkeling is 'n sambreelterm wat toegepas word op die prosesse waarvolgens kinders vanaf geboorte tot op die ouderdom van nege jaar verstandelik, emosioneel, sosiaal, fisies en moreel groei en gedy (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 1997:3).

1.5.4 SKOOLTOETREDER

Die term “skooltoetreder” verwys na die leerder wat Graad 1 by 'n formele primêre skool bywoon. Dit is die kind wat vir die eerste keer met die formele onderwyssituasie kennis maak, onder leiding van die leerkrag. Vir die skooltoetreder, wat nie blootgestel was aan pre-primêre onderrig nie, is die leeromgewing gewoonlik vreemd en onbekend. In Suid-Afrika word 'n kind wetlik verplig om skool toe te gaan aan die begin van die jaar waarin hy of sy sewe word (Van der Merwe, 1998:20).

1.5.5 LEERONDERSTEUNING

Leerondersteuning is die ondersteuning deur opvoeders, wat die bekwaamheid het om die kurrikulum só aan te pas dat toepaslike en effektiewe leer gefasiliteer word. Die leerondersteuning is gerig op leerders met verskillende onderrigbehoefte, sodat leer verseker word by leerders met spesifieke leeragterstande, hetsy as gevolg van historiese benadeling, onvermoë of ander faktore wat spesiale ondersteuning benodig (Departement van Onderwys, 1997b:vii).

1.6 NAVORSINGSONTWERP

1.6.1 INLEIDING

Vir die doel van hierdie studie word van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak ten einde die navorser in staat te stel om die betekenis van die verskynsels te begryp met die minimum moontlike versteuring van die natuurlike omstandighede (Merriam, 1998:5). Kwalitatiewe navorsers bestudeer betrokkenes in hulle natuurlike omstandighede en omgewing in 'n poging om sin te maak van die verskynsel of dit te interpreteer in terme van die betekenis wat betrokkenes daaraan heg (Mertens, 1998:160).

1.6.2 METODOLOGIE

Die metodologie reflekteer die algehele navorsingstrategie en beskryf watter navorsingsmetodes gebruik is en die manier waarop dit gebruik word. Deur te weet wat uitgevind moet word, lei onverbiddelik tot die vraag oor hoe relevante data bekom moet word (Silverman, 2000:88; Leedy, 1993:125).

1.6.2.1 Data-insameling

Eerstens sal daar van 'n literatuuroorsig gebruik gemaak word. In die praktyk is navorsing nie 'n liniêre proses van lees van die literatuur, identifisering van die teoretiese raamwerk en daarna die skryf van die probleemstelling nie. Dit is eerder 'n hoogs interaktiewe proses waar die navorser voortdurend in gesprekvoering is met vorige studies en terselfdertyd in die spesifieke terrein werk (Merriam, 1998:11)

Navorsers stem saam dat die primêre doel van 'n literatuuroorsig is om:

- * die navorser te oriënteer en te help in die beantwoording van sy of haar eie navorsingsprobleem en om eie navorsingsresultate beter te kan interpreteer;
- * perspektief te verkry op die nuutste navorsingsbevindings aangaande die betrokke onderwerpe;
- * 'n aanduiding te kry van die beste metodes en meetinstrumente wat gebruik kan word; en
- * die aktualiteit van navorsing oor 'n beoogde onderwerp te help peil

(Leedy, 1993:125)

'n Gevallestudie sal gebruik word, wat 'n gefokusde studie van die Graad 1-klas by Vlottenburg Primêr behels. Die meerderheid leerders van Vlottenburg Primêr kom uit 'n historiesbenadeelde omgewing. Data sal ingesamel word met behulp van observasie asook veldnotas in die Graad 1-klaskamer oor 'n tydperk van 'n maand. Verdere opvolgbesoeke en individuele asook semi-gestruktureerde onderhoude met die Graad 1-leerkrag, departementshoof en die skoolhoof, asook relevante dokumentasie, sal openbaar word.

1.6.3 DATA-ANALISE

Volgens Merriam (1998:160) behels data-analise die evaluering van data vir betekenisvolle temas en is daar verskeie strategieë waarvolgens gegewe inligting herhaaldelik gesorteer en geanaliseer kan word. In hierdie studie word van die inhouds-analise gebruik gemaak, waar temas en patrone geïdentifiseer word deur die inhoud van

onderhoude, veldnotas, en dokumente te analiseer. Die temas sal daarna bespreek en met relevante literatuur vergelyk word.

1.7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Die hoofstukindelings is soos volg:

Hoofstuk 2: In hierdie hoofstuk word daar na die historiesbenadeelde leerder vanuit 'n ekosistemiese perspektief gekyk. Die skooltoetreder se milieu word bestudeer om begrip te kry van die historiesbenadeelde se ontwikkeling en moontlike agterstande.

Hoofstuk 3: Hierdie hoofstuk behels die data-insameling en data-analise van kwalitatiewe navorsing, opgedoen deur data te versamel by wyse van deelnemende observasie en onderhoude met deelnemers in die skool vanuit 'n historiesbenadeelde milieu.

Hoofstuk 4: Teen die agtergrond van die data-analise sal leerondersteuningsriglyne vir Graad 1-leerkragte, wat leerders vanuit 'n historiesbenadeelde omgewing onderrig, verskaf word en verdere aanbevelings gemaak word.

Hoofstuk 5: Opsomming, Gevolgtrekkings, Bydrae en Tekortkomings.

HOOFTUK 2

Literatuuroorsig

2.1 INLEIDING

Soos reeds vermeld in hoofstuk 1, is die groot aantal Graad 1-leerders in oorheersend swart- en kleurlingskole, veral in die platteland, wat jaarliks die skool verlaat of Graad 1 drui, kommerwekkend (NEPI, 1993a:117; Donald, 1993:139). Volgens Donald *et al.* (1997:152) kan dit eerstens moontlik toegeskryf word aan die feit dat die kurrikulum nie buigsaam genoeg is om 'n groot aantal leerders se algemene leerbehoefes en leergereedheidsverskille te akkommodeer nie; tweedens aan die groot tekort aan opvoedkundige ondersteuningsdienste wat veronderstel is om leerders met onvermoë en leerprobleme se spesiale behoeftes te identifiseer en aan te spreek, en derdens blyk dit dat onderwysers dikwels nie op hoogte is van leerondersteuningstrategieë nie.

Hierdie hoofstuk sal fokus op die historiesbenadeelde skooltoetreder binne 'n ekosistemiese perspektief, naamlik as individu, binne skoolverband asook binne gemeenskaps- en breë samelewingsverband.

2.2 DIE HISTORIESBENADEELDE SKOOLTOETREDER BINNE EKOSISTEMIESE KONTEKS

"The social context - including socio-economic conditions, ways of life and cultural patterns - has a profound influence on how children develop. Individual

people and groups at different levels of social context are linked in dynamic, interdependent and interacting relationships. The different levels and groupings of social context could be seen as 'systems' where the functioning of the whole is dependent on the interaction between all parts. To understand the whole, we must examine the relationship between the different parts."

(Donald *et al.*, 1997:34, 36)

Daar is toenemende besorgdheid oor die holistiese ontwikkeling van die jong kind en die daarstelling van 'n omgewing gekenmerk deur veiligheid, beskerming en kulturele regverdigheid, sodat gesindheid en sielkundige heling, versoenbaarheid en die opbou van 'n Suid-Afrikaanse nasie reeds op 'n jong ouderdom kan plaasvind (Departement van Onderwys, 1997b:8). Die ontwikkeling van die kind in sy of haar totaliteit behoort die kind toe te rus met die nodige lewensvaardighede (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 1997:4).

'n Ekosistemiese benadering wat fokus op die kind in sy of haar totaliteit word in hierdie studie gevolg, waar nie net op die kind as individu gefokus word nie, maar ook op die interaksie tussen die leerder, groepe of komponente op verskillende vlakke van die sosiale konteks. Hierdie interaksie is 'n dinamiese, interafhanklike proses en die verskillende individue, groepe of komponente het 'n effek op mekaar en beïnvloed mekaar (Donald *et al.*, 1997:34). So byvoorbeeld is die waardes van 'n individu in interaksie (dit vorm en word gevorm) met die waardes van sy of haar gesin, portuurgroep,

leerkrag, klaskamer, skool, gemeenskap en die groter sosiale sisteem as geheel (Donald *et al.*, 1997:66).

Die skool kan gesien word as 'n sisteem waarbinne die leerder funksioneer, met afsonderlike subsisteme, naamlik die personeel, leerders, kurrikulum en administrasie. Die interafhanklikheid tussen die verskillende dele van die sisteem vorm die geheel - wat in die een deel van die sisteem gebeur, sal 'n effek hê op ander dele van die sisteem (Donald *et al.*, 1997:36).

So ook maak die leerder deel uit van 'n gesinsisteem, wat bestaan uit individuele lede, alhoewel die sisteem as geheel sy eie karakter aanneem volgens spesifieke patrone waarop dit funksioneer. Individuele lede, binne die sisteem as geheel, word gevorm deur hierdie patrone in 'n voortgesette proses van dinamiese spanning en aanpassing. Indien spanning of konflik voorkom tussen sekere lede van die gesin, beïnvloed dit die gesinsisteem as geheel, terwyl die sisteem op 'n manier sal reageer wat eie is aan die karakter van die gesin, wat gevorm word deur die unieke patrone van optrede en manier van funksionering. Subsisteme is nie net gedurig in interaksie met die geheel nie, maar ook met ander sisteme buite die sisteem (Donald *et al.*, 1997:36).

Daar is aansienlike bewyse, vanuit verskeie gemeenskappe, dat 'n aantal lewensomstandighede geïdentifiseer kan word wat die ontwikkelingsprosesse van 'n leerder op spesifieke maniere beïnvloed en wat sy of haar ontwikkeling 'n risiko maak. Die leerder se lewensomstandighede binne 'n spesifieke gemeenskap kan sy of haar

optimale ontwikkeling om aanpasbaar te wees, en gevolglik ook sy of haar interaksie met die omgewing, beperk (Richter, 1994:23). Dit is duidelik dat die leerder vir wie daar geleentheid gebied word om sy of haar vermoë uit te brei en te ontwikkel, in staat is om 'n groter verskeidenheid fisieke, kognitiewe en sosiale uitdagings te bemeester (Richter, 1994:23; De Witt & Booysen, 1995:156).

Die leerproses kan beïnvloed word deur die dinamiese interaksie tussen vele faktore binne die gesinsisteem, skoolsisteem en die plaaslike gemeenskap, wat onder andere kan insluit hulpmiddels tot die gesin se beskikking, die taal wat die gesin praat, vergelykende met die medium van onderrig op skool, die waardes wat die gesin afdwing in vergelyking met waardes wat die skool of die gemeenskap voorstaan aangaande skolastiese prestasies en die mate waartoe die leerder kognitiewe en emosionele ondersteuning van sy of haar gesin ontvang wat betref leeropdragte (Donald *et al.*, 1997:66).

Spesifieke aangeleenthede met betrekking tot die konteks waarin die skooltoetreder vanuit 'n historiesbenadeelde omgewing hom- of haarself bevind, sal nou bespreek word.

2.2.1 INLEIDING

Kinders in Suid-Afrika word gebore in 'n tyd van drastiese sosiale verandering, groot armoede en geweld, wat 'n risiko is vir hulle ontwikkeling. Die situasie van jong kinders in Suid-Afrika sedert 1986 is vererger deur die verhoogde sterftesyfer onder alle rasse en groepe as gevolg van wanvoeding, lewerontsteking, tuberkulose, asook die toename in kindermishandeling en kinderarbeid, veral op plase. Die verspreiding van HIV en die

toename in dodetal as gevolg van VIGS, vererger verder die sterftesyfer onder baie jong kinders - wat nuwe probleme vir ouers skep in die verskaffing van voldoende versorging vir hulle kinders (NEPI, 1993a:116).

In 1994 is gevind dat 6,5 miljoen Suid-Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van nul en ses jaar is, wat ongeveer 17 % van die totale populasie uitmaak. Ongeveer 5,5 miljoen van hierdie kinders is swart. Meer as 3 miljoen kinders van hierdie ouderdom leef in metropolitaanse en stedelike gebiede, 2 miljoen in landelike tuislande en driekwart miljoen op plase en bosboustaties. Die gesinne van meer as die helfte van die kinders is uiters arm en leef onder die minimum lewensvlak (Departement van Onderwys, 1994:91; NEPI, 1993a:119). In 1995 is gevind dat 52 % huisgesinne in Suid-Afrika se inkomste minder as R300 per maand per gesin is. Die strategieë wat persone in verarmde gemeenskappe ontwikkel om te oorleef, is dikwels kontrasterend met die opvoedkundige doelstellings en prosesse wat in gemeenskappe ontwikkel is wat nie historiesbenadeeld is nie (Donald *et al.*, 1997:144). Die kinders in historiesbenadeelde gemeenskappe is kwesbaar vir wanvoeding, siektes en voorgeboortelike dood, is slagoffers van sosiale en politieke geweld en word benadeel deur die effek van arbeidskondisies wat gesinne opbreek en onder baie spanning plaas. 'n Hoë persentasie ouers het min of geen skoolopleiding gehad nie en is nie in staat om hulle eie kinders voor te berei om die vaardighede van lees en formele leer aan te leer nie (Departement van Onderwys, 1994:91; NEPI, 1993a:119).

2.2.2 DIE SKOOLTOETREDER

Kinders se vermoë om skoolverwante ontwikkelingstake te bemeester, berus sterk op hulle bemeestering van vroeë ontwikkelingstake. Derhalwe behoort die ontwikkelings-take van die kleutertydperk die kind in staat te stel om tot op sodanige kognitiewe, affektiewe, fisiese, motoriese en sosiale vlak te vorder wat hom of haar in staat stel om die formele skoolopset met welslae te hanteer (Herbst, Schoeman & Huysamen, 1993:87; Kagan, 1992:7).

Die vermoë om aan die eise van die formele onderrigsituasie te voldoen geskied nie vanself nie, is hoogs beïnvloedbaar deur die vroeë opvoedingsmilieu van die kind en kan veral in die eerste ses lewensjare van die kind verhoog word (May & Kundert, 1997:75; Grové, 1984:4).

2.2.2.1 Fisieke ontwikkeling

Die motoriese ontwikkeling van leerders het ook 'n invloed op verskeie ander fasette, soos sosiale, persoonlikheids-, selfbeeld- en intellektuele ontwikkeling. Goeie motoriese vaardighede kan bydra tot sosialisering in spanverband en die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld (Louw, 1990:325; Van der Merwe, 1998:29; Murray, 1997:8).

Volgens Louw (1990:325) staan die middelkinderjare algemeen bekend as die tydperk tussen die sesde en twaalfde lewensjare, en is dit die tydperk waarin die skooltoetreder hom- of haarself bevind. Erikson noem die middelkinderjare-fase die periode van

arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid, terwyl die kind hom of haar volgens Freud se psigoseksuele stadium, in die latente fase bevind. Die leerder se uitbreiding van ervarings en ontwikkeling tydens die middelkinderjare, berei hom of haar deeglik voor vir die uitdagings van die adolessente jare wat volg. Belangrike vaardighede wat die skooltoetreder tydens hierdie fase bemeester, is verdere verfynde motoriese ontwikkeling, die ontwikkeling van begrip van manlik en vroulik, die ontwikkeling van konkreet-operasionele denke, uitbreiding van kennis en die ontwikkeling van skolastiese vaardighede, sosialisering en spel in groepsverband, die ontwikkeling van groter selfkennis en die ontwikkeling van die begrip van moraliteit (Louw, 1990:326).

Volgens Richter en Griesel (in Donald *et al.*, 1997:60) is daar vele maniere waarop fisieke ontwikkeling 'n primêre invloed op al die ander vlakke van ontwikkeling kan hê. Die fisieke rypingwording van die brein en die neurologiese prosesse het 'n kardinale invloed op alle aspekte van ontwikkeling. Ook die fisieke gesondheid en dieet van die ongebore kind asook die kind as suigling, kleuter en adolessent het 'n groot invloed op sy of haar kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling.

2.2.2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Piaget beskryf die kognitiewe ontwikkeling van die skooltoetreder as die konkreet-operasionele periode van kognitiewe ontwikkeling. Die kind is min of meer op hierdie ouderdom gereed om kognitief, sosiaal, affektief en op ander terreine te ontwikkel en baat te vind by die eise en stimulasie van sy of haar leefwêreld (Louw, 1990:325). Volgens Piaget ontwikkel en gebruik die leerder 'n samehangende kognitiewe sisteem tydens die

konkreet-operasionele periode wat strek van ongeveer twee tot sewe jaar. Die leerder is nou in staat tot denkhandeling wat omkeerbaar is met betrekking tot werklike, konkrete sake. Hierdie fase vloei oor in die formeel-operasionele periode (ongeveer sewe tot elf jaar) wat gekenmerk word deur die leerder se vermoë om logies en abstrak te dink en afleidings te maak (Louw, 1990:81).

Sosiale verhoudings en interaksies speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die kognitiewe vaardighede van die skooltoetreder. In Vygotsky se teorie kan mediasie gesien word as die motor wat kognitiewe ontwikkeling aandryf. Die sone van proksimale ontwikkeling kan gedefinieer word as daardie kritieke gedeelte waar 'n kind of persoon iets nie op sy of haar eie verstaan nie, maar die potensiaal het om dit wel te verstaan deur interaksie met 'n ander persoon. 'n Ouer, die portuurgroep, leerkrag of enige ander betekenisvolle persoon in die leerder se lewe, wat hom of haar help om breër te dink, tree op as mediator. Die mediator lei die leerder om vanaf sy of haar huidige vlak van kognitiewe funksionering te beweeg na sy of haar potensiele vlak van kognitiewe funksionering (Slavin, 1994:50; Vygotsky, 1978:86; Donald *et al.*, 1997:50).

Volgens Donald *et al.* (1997:50) vind ontwikkeling plaas deur sosiale verhoudings en interaksie. Kinders ontwikkel progressief nuwe of oorgeneemde menings en kennis deur die leemte uit te wis tussen wat hulle tans verstaan en dit waarmee hulle gekonfronteer word in sosiale interaksie. Hierdie interaksie het belangrike implikasies vir die kritieke rol wat gespeel word deur ouers, die portuurgroep, leerkragte en ander wat as mediators optree in die kognitiewe ontwikkeling en opvoeding van die kind. Deur mediasie

(intensionele interaksie met die leerder), leer die leerder om sy of haar huidige betekenis van kennis aan te pas na 'n breër vlak van begrip. Die leerder neem nie net in wat aangebied word nie, maar tree in interaksie met die inligting in die sone van proksimale ontwikkeling om dit sy of haar eie nuwe of oorgeneemde betekenis te gee. Indien mediasie lei tot nuwe maniere van dink (raamwerk van begrip), kan dié effek die leerder tot 'n hoër vlak van begrip lei. Die proses van opvoeding is veronderstel om te geskied deur effektiewe interaksie (Donald *et al.*, 1997:51).

2.2.2.3 Affektiewe ontwikkeling

Indien die skooltoetreders se affektiewe ontwikkeling op peil is, sal hy of sy in staat wees tot affektiewe integrasie, selfvertroue en selfstandigheid. Daar word van die skooltoetreders verwag om hom- of haarself van sy of haar ouers te distansieer, selfvertroue te hê om vrae te vra, verhoudings te vestig, te waag, onafhanklikheid te toon met die maak van keuses, goeie basiese maniere te hê, om sy of haar emosies te beheer, impulse te bedwing en geredelik by die skoolreëls in te pas. Die skooltoetreders is veronderstel om 'n positiewe selfbeeld te hê om die onbekende skoolomgewing die hoof te bied (Louw, 1990:3; Departement van Onderwys, 1997b:8).

Indien die kind tydens sy of haar baba- en kleuterjare veilig en geborge voel, behoort hy of sy met skooltoetreders die behoefte te hê om te verken en meer onafhanklik van sy of haar ouers te raak, en die vrymoedigheid te hê om die wêreld te ondersoek en te waag. So 'n kind is in staat om vir 'n aantal ure van sy of haar moeder geskei te wees, aangesien hy of sy besef dat die skeiding nie permanent is nie (Kruger, 1997:42).

2.2.2.4 Sosiale ontwikkeling

Daar word van die skooltoetreder verwag om in groepsverband te kan saamwerk, verhoudings te vestig, te deel, te kompeteer en anti-sosiale gedrag te beheer (Naudé, 1995:224; Murray, 1997:11,12; Van der Merwe, 1997:26). Daar moet geleenthede vir die skooltoetreder geskep word om konfliktsituasies te hanteer en in redenasies betrokke te wees. Die opvoedingsmilieu is ingestel op deelname en sosiale aanpassings en is een van die opvoedingsdoelstellings (Naudé, 1995:224).

Tydens deurlopende evaluering en met die uitdagings van Kurrikulum 2005 word van die leerkrag verwag om die leerders koöperatiewe groepwerk te laat doen. Koöperatiewe leer deur middel van groepwerk bestaan wanneer leerders saamwerk om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik. Leerdoelwitte kan slegs bereik word indien hulle medegroeplede ook hulle doelwitte bereik (Johnson & Johnson, 1995:17). Die skooltoetreder moet dus oor sosiale vaardighede beskik om in groepverband saam te werk en deel te neem.

2.2.2.5 Normatiewe ontwikkeling

Normatiewe gereedheid verwys na die leerder se begrip van sosiale norme, soos versorging van eie besittings, verantwoordelike sin, netheid en gehoorsaamheid. Die leerder het nou beginsels aangeleer wat hom of haar in staat stel om te onderskei tussen wat reg en verkeerd is, en rig nou sy of haar eie gedrag volgens hierdie beginsels (Murray, 1997:15; Louw, 1990:325).

Met skooltoetreding is daar sekere aanpassings vir die leerder en word daar onder andere nuwe normatiewe verwagtinge aan hom of haar gestel. Hy of sy moet gesag aanvaar, buiten dié van sy of haar ouers, en in staat wees om skoolreëls te aanvaar en te gehoorsaam en by tydsbeperkings in te val (Kruger, 1997:44; Naudé, 1995:230).

2.2.2.6 Samevatting

Alle areas van ontwikkeling is in interaksie met mekaar. Die kind se emosionele toestand op enige fase van ontwikkeling kan sy of haar konsentrasie, en daarom sy of haar kognitiewe ontwikkeling, beïnvloed. Die kind se sosiale ontwikkeling kan belangrik wees in terme van die mate waarin hy of sy die aard van kognitiewe take verstaan en interpreteer. Die kind se vlak van morele oordeel kan spesifieke gedrag tot gevolg hê wat weer op sy beurt die kind se emosionele en sosiale ontwikkeling beïnvloed. Ontwikkeling moet gesien word as 'n geïntegreerde interaktiewe proses en nie as 'n proses wat bestaan uit afsonderlike, onafhanklike 'areas' wat niks of feitlik niks met mekaar te doen het nie (Donald *et al.*, 1997:61; Departement van Onderwys, 1997b:4).

2.2.3 DIE GESIN

Soos reeds vermeld in 2.2.1 is die gesinne van meer as die helfde van Suid-Afrika se suigeling en kinders uiters arm. Die kinders in hierdie gesinne is kwesbaar vir wanvoeding, siektes en voorgeboortelike sterftes (Departement van Onderwys, 1997a:1; NEPI, 1993a:116).

Die effek van armoede op ouerskap kan geassosieer word met onvoldoende beskikbaarheid van fasiliteite en hulpmiddels, wat dikwels oorvol huise, tekort aan watervoorsiening, sanitêre geriewe en higiëniese fasiliteite insluit. Voedsel is skaars, en gesinne in verarmde gemeenskappe kry nie die nodige gebalanseerde voedingstowwe in nie en dit is moeilik vir ouers om hulle kinders 'n gesonde, gebalanseerde lewenstyl te laat handhaaf. Indien kinders siek word, is die beskikbaarheid van gesondheidsdienste beperk. Ouers se kennis en opleiding aangaande gesondheidsprobleme en kinderontwikkeling is ook beperk (Donald *et al.*, 1997:145; Departement van Onderwys, 1997b:13). Dit kom algemeen voor dat veral die moeder in 'n uiters arm gemeenskap depressief en emosioneel en fisiek uitgeput raak en middels soos alkohol gebruik om te ontsnap van haar realiteit, fisieke geweld in die gesin en mishandeling van die kinders (Donald *et al.*, 1997:147).

Voorts het die verandering van 'n tradisionele landelike lewe na 'n Westerse lewenswyse in stede tot vele probleme vir historiesbenadeelde leerders gelei. Die norme en riglyne van 'n landelike samelewing is nie meer van toepassing nie en modernisme het 'n groot impak gehad op die verbodskeling van die tradisionele uitgebreide families. Die lewe in die plakkerskampe in stedelike gebiede word gekenmerk deur oorbevolking, en ekonomies word beide ouers gedwing om te werk, met die gevolg dat die kinders dikwels aan hulle eie lot oorgelaat word. Waar uitgebreide families voorkom sien ander lede van die familie om na die kinders. Meeste ouers lê groot afstande af tussen hulle huise en werk en verlaat dikwels die huis reeds vroeg en arriveer weer baie laat. Die meerderheid historiesbenadeelde gesinne bestee gevolglik hulle dagtyd verwyderd van mekaar. Daar is

weinig interaksie tussen ouer en kind, terwyl die kind gedwing is om hom- of haarself na sy of haar ouderdomsgroep te wend vir leiding (Engelbrecht & Natzel, 1997:160). In die verlede is kinders vroeg skool toe gestuur met die hoop om ongeletterdheid en armoede teen te werk (Kriegler, 1993:38).

Richter (1994:30) verwys daarna dat huishoudelike digtheid en 'n toename in aantal broers en susters 'n nadelige effek op die psigologiese ontwikkeling van die kind het, beide algemeen (as deel van vele nadelige voedings-, sosiale en opvoedingservarings) sowel as spesifiek (onmiddellike kognitiewe milieu van die kind).

Daar word van die ouers verwag om 'n aktiewe bydrae te lewer om hulle kinders se sukses te verseker deur nouer betrokke te raak by die leerder se opvoeding (Van der Merwe, 1998:125; Rossouw, 2000:3), eise waaraan ouers in 'n historiesbenadeelde omgewing nie kan aan voldoen nie.

2.2.4 DIE SKOOL

Rossouw (2000:3) stel dit dat die opvoedingsituasie binne skole drasties verander het. Die vraag binne 'n uitkomsgebaseerde benadering is nou hoe die skool daaruit moet sien sodat die skooltoetreder voordeel kan trek uit die formele skoolsituasie. Leer word beskou as 'n nimmereindige proses, en uitkomsgebaseerde onderrig se uitgangspunt binne die nuwe nasionale kurrikulumraamwerk is om ontwikkeling en lewenslange leer te bewerkstellig. Die klem lê op wat die leerder wel kan doen en bemeester en nie langer op wat hy of sy nie kan doen nie. Die aanvanklike vraag of die kind leergereed is vir die

skool, kan nou verander na of die skool gereed is vir die kind (Van der Merwe, 1998:125; Rossouw, 2000:3).

Effektiewe onderrig is nie 'n eenrigting-proses nie, en net so kan die leerkrag en die leerder nie passief wees in die leerproses nie. Dit behels dat beide die leerkrag en leerder betrokke is in 'n voortgesette aktiewe proses van ontdekking van hulle fisieke en sosiale wêreld (Donald *et al.*, 1997:61). Die leer- of onderrigproses het 'n holistiese benadering en die kind as geheel word betrek. In die verlede is die leerproses gekoppel aan kognitiewe of skolastiese prestasie, asof dit geïsoleerd plaasvind. Vir beide die leerkrag en die leerder is die interaksie tussen die fisieke, kognitiewe, sosiale, emosionele en morele dimensies van ontwikkeling 'n voortdurende proses deur 'n persoon se lewe. Die proses van leer is effektief tot die mate waartoe dit erkenning gee vir bogenoemde interaksie, asook die mate waartoe dit fokus op al die dimensies van ontwikkeling (Donald *et al.*, 1997:63). Voordat enige skolastiese vordering deur skooltoetreders gemaak sal word, sal primêre skole hierdie benadering moet begryp om sodoende na die belange van alle leerders om te sien.

2.2.4.1 Toename in leerdergetalle

In 1992 het die bevolkingsverspreiding vir Suid-Afrikaanse leerders soos volg daar uitgesien:

<u>Bevolkingsgroep</u>	<u>Verspreiding</u>
Blankes	11,02%
Swartes (Selfregulerende state)	44,16%
Swartes (Departement van Onderwys en Opleiding)	31,24%
Indiërs	2,89%
Kleurlinge	10,69%

(Departement van Nasionale Opvoeding, 1992:3)

Leerlinggetalle het vanaf 1990 tot 1995 met 'n jaarlikse gemiddeld van 4,3% toegeneem en die jaarlikse gemiddelde groei was soos volg:

<u>Bevolkingsgroep</u>	<u>Gemiddelde jaarlikse groei</u>
Blankes	0,54%
Swartes (Selfregulerende state)	5,88%
Swartes (Departement van Onderwys en Opleiding)	5,09%
Indiërs	0,45%
Kleurlinge	1,15%

(Motala, 1995:164-165)

In 1991 het 320 000 bykomende swart leerders tot die onderwysstelsel toegetree (Departement van Nasionale Opvoeding, 1992:3) en volgens Kruger (1997:25) sou daar ongeveer R1 300 miljoen op skole, handboeke, salarisse, ensovoorts, spandeer moes word om oorvol klaskamers, swak gehalte onderwys en verdere agterstande te vermy. Historiesbenadeelde leerders se spesiale behoeftes word dikwels nie bevredig in oorvol klaskamers wat arm is aan die nodige hulpmiddels nie (Donald *et al.*, 1997:145).

Al sou die regering onmiddellik kon voorsien in die onderwysbehoefte, sal so 'n belegging volgens Kruger (1997:25) jare neem voordat dit vrugte afwerp en die land se welvaart verhoog. Die onvermoë van die regering om onmiddellik die huidige onderwysbehoefte aan te spreek, kan bydra tot verhoogde frustrasievlakke, wat tot maatskaplike onrus kan lei.

2.2.4.2 Swak opleiding van leerkragte

Leerkragte is menigmaal onbekwaam en nie voldoende opgelei om aan leerders se behoeftes te voldoen nie en daar is geen opvoedkundige ondersteuningsdienste om hulle te lei en te ondersteun nie. Dit veroorsaak in vele gevalle dat leerders die skool verlaat met onvoldoende vaardighede om die eise wat die volwasse wêreld aan hulle stel te kan hanteer, wat tot verdere armoede lei. Leerders wat nie die skool verlaat nie, word dikwels blootgestel aan leerkragte wat nie die opleiding of die ondersteuning het om die klassituasie te kan hanteer nie, wat veroorsaak dat hulle gefrustreer en gedemoraliseer is. Die gesindheid van die leerkragte het 'n effek op die leerder en ook op die leerproses (Departement van Onderwys, 1997b; Donald *et al.*, 1997:145).

Daar is nie net oorvol klaskamers nie, maar gewoonlik ook groot ouderdomsverskille tussen leerders in dieselfde klaskamer, wat onderrig op die verskillende leerders se ontwikkelingsvlakke moeilik maak en wat situasies skep waarvoor leerkragte dikwels nie opgelei is nie. Dit kan tot dissiplinêre probleme lei, die vestiging van 'n leerkultuur bemoeilik en verdere opvoedkundige probleme na vore bring (Callus, 2001; Kruger, 1997:25; Departement van Onderwys, 1997b:35).

Opleidingsprogramme vir leerkragte het in die verlede nagelaat om hulle te bemagtig met vaardighede om diversiteit te kan hanteer, om behoeftes by leerders en in die sisteem raak te sien en om die kurrikulum aan te pas - veral onder leerkragte wat onderrig in 'n historiesbenadeelde omgewing. Die 1995 *National Teacher Educational Audit* (Hofmeyer & Hall, in Engelbrecht & Forlin, 1998:3) beklemtoon die leemtes in die opleiding van leerkragte, naamlik om voorbereid te wees op die realiteite van huidige Suid-Afrikaanse skole en 'n demokratiese, diverse gemeenskap in 'n veranderende konteks. Leerkragopleiding en -ontwikkeling in Suid-Afrika is belemmer deur die tekort aan 'n globale visie en missie, samehangende beleidsraamwerk en implementeringstrategieë, asook onvoldoende en ontoereikende leerkragopleidings-programme en lae gehalte opleiding. Vanaf 1995 en 1996 is nuwe norms en standaarde ingestel vir die opleiding van leerkragte, en tans is opleiding in 'n proses om strategieë te herorganiseer en transformeer tot totale leerkragopleiding. Die kwaliteit van leerkragopleiding asook die ontwikkeling van positiewe gesindhede teenoor leerders uit historiesbenadeelde omgewings is kritieke aspekte in die huidige opvoedingsisteem. Die gemiddelde leerkrag

kom toenemend in kontak met inklusiewe praktyke, en die is nie voorbereid om die kind met spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer nie.

2.2.4.3 Fisiese geriewe

Volgens Kruger (1997:26) het die groot toename in leerlinggetalle die afgelope paar dekades 'n enorme tekort aan skoolgeboue veroorsaak, en aangesien die toename in leerlinggetalle ook gepaard gegaan het met 'n landswye afname in ekonomiese groei, was die befondsing vir nuwe skoolgeboue beperk. Skole in lae-inkomste gebiede, waar die kapasiteit van ouers en die gemeenskap om ondersteuning te gee die swakste is, word deur minder ondersteuningsdienste bedien as skole wat geleë is in 'n hoër inkomsteklas. Biblioteke, sportfasiliteite, voorligting en sielkundige dienste asook evaluering en ondersteuning met die kurrikulum is meestal nie beskikbaar in swart opvoeding nie (NEPI, 1993b:27).

2.2.5 BREË SAMELEWING EN GEMEENSKAP

2.2.5.1 Sosio-ekonomiese konteks

Soos reeds vermeld word die sosio-ekonomiese omstandighede van meer as die helfde van die Suid-Afrikaanse bevolking gekenmerk deur armoede. Hulle leef onder die broodlyn met 'n inkomste van minder as R353,00 per volwassene per maand (Departement van Onderwys, 2000:11). Biersteker en Robinson (2000:27) stel dit dat 60% van alle Suid-Afrikaanse kinders in armoede leef en dat die oorgrote meerderheid van hierdie kinders in landelike omgewings grootword. In die *Verslag van die Nasionale Kommissie oor Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding* (Departement van

Onderwys, 1997b) word dit gestel dat 'n verskeidenheid spesiale onderwysbehoefte onder leerders voorkom, wat veroorsaak word deur armoede en ander sosio-politiese faktore wat die leerproses negatief beïnvloed.

2.2.5.2 Resente beleidsdokumente

Sedert 1994 het die nuwe Suid-Afrikaanse regering dit daartoe verbind om die onderwysbeleid te transformeer om sodoende die wanbalans en verwaarlosing van die verlede aan te spreek. In die opstel van 'n grondwet wat gebaseer is op demokrasie, gelyke burgerskap en die beskerming van fundamentele regte en vryheid, is die basis gelê vir die daarstelling van 'n nuwe beleid vir die voorsiening van kwaliteitsonderwys vir almal. As gevolg van die diepgewortelde ongelykheid in die opvoedingsstelsel van die verlede, is dit onvermydelik dat die nuwe beleid voorsiening vir die volgende moet maak: die beskikbaarheid en toeganklikheid van dienste vir almal, bereiking van gelyke beskikbaarheid van fondse, uitskakeling van onwettige diskriminasie, daarstelling van 'n demokratiese regering, rehabilitering van skole en verhoging van kwaliteitprestasies (Departement van Onderwys, 1994: 97-98).

“South Africa must be given grounds for confidence that the new system of education which is being developed will be professionally planned and carried out, democratically governed, and effectively managed; that the structures and strategies developed will be such as to enhance quality; and that the resources

will be equitably distributed over the population as a whole. It must be clear that the national system is being effectively integrated.”

(Departement van Onderwys, 1995b:39)

Die Wet op Suid-Afrikaanse Skole (1996:Wet no.108) beklemtoon die beginsels van kwaliteitonderwys, die erkenning van diversiteit in behoeftes asook die regte van leerders:

- Elke leerder het ingebore waardigheid en het die reg dat sy of haar menslike waardigheid gerespekteer word, wat wedersydse respek, insluitend respek vir mekaar se oortuigings en kulturele tradisies, impliseer. Elke leerder het ook die reg tot privaatheid, veiligheid, vryheid en nie-gewelddadigheid en ook die reg om nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie.
- Geen persoon mag onregverdig teenoor 'n leerder diskrimineer nie en alle leerders sal gelyke behandeling onder die wet geniet, en sal gelyke beskerming en voordele onder die wet ontvang.
- Leerders kan van opvoeders verwag om professionele etiek van 'n hoë standaard te handhaaf en om teenwoordig te wees om hulle klasse te onderrig, om hulle by te staan met hulle leerprobleme, om na hulle welsyn om te sien en om verslag te doen oor hulle vordering.
- Leerders het die reg om alle klasse by te woon, om te leer en in alle goedgekeurde vakke onderrig te word, om gereeld ingelig te word oor skoolvordering, om van

alle skoolgeriewe gebruik te maak, en om die potensiaal van alle leerders ten volle te laat ontwikkel.

- Leerders het die reg op 'n skoon en veilige omgewing, veiligheid van eiendom, goedversorgde skoolgeriewe, skoolmeubels en -toerusting, skoon toiletgeriewe, water en 'n groen omgewing, asook die afwesigheid van teistering in die bywoning van klasse en die skryf van eksamens, wat gesamentlik 'n atmosfeer skep wat bevorderlik is vir onderwys en opleiding.

Voorts word die verantwoordelikhede van ouers of voogde in die Skolewet (Departement van Onderwys, 1998:18) soos volg omskryf: Daar word verwag dat alle ouers

- die skool sal ondersteun en van leerders sal vereis om skoolregulasies en -reëls na te kom en verantwoordelikheid te aanvaar vir enige wangedrag.
- 'n lewendige belangstelling sal toon in hulle kind se skoolwerk en dit vir die kind moontlik sal maak om huiswerk wat aan hom of haar opgedra is te voltooi.
- vergaderings sal bywoon wat die bestuursliggaam vir hulle byeenroep.

Die Wet op Suid-Afrikaanse Skole maak ook voorsiening daarvoor dat onderwys verpligtend is vir leerders vanaf die jaar waarin sodanige leerders die ouderdom van sewe jaar bereik, tot op die laaste skooldag van die jaar waarin sodanige leerders vyftien jaar oud word, of die negende graad bereik, wat ook al eerste gebeur. In die geval van 'n uitsetting moet die departementshoof dus 'n plek vind vir 'n leerder, aangesien die reg van 'n leerder tot onderwys nie weggeneem kan word nie. Die Grondwet verskans die reg van leerders tot basiese onderwys en plaas die verpligting van gereelde

skoolbywoning gedurende skoolure op leerders. Indien 'n leerder afwesig is moet sy of haar afwesigheid verduidelik word, deurdat die ouer of wettige voog die skool in kennis stel.

'n Skool se gedragskode moet die regte van die leerders en opvoeders beskerm en 'n standaard van morele gedrag vir leerders stel, en hulle toerus met die kundigheid, vaardighede en kennis wat van hulle verwag sal word as verantwoordelike en waardige burgers. Die doel van 'n gedragskode is om selfdisipline, voorbeeldige gedrag en positiewe disipline te bevorder, aangesien leerders deur waarneming en ondervinding leer. Disipline moet in die klaskamer gehandhaaf word om te verseker dat onderrig van leerders sonder oortredings en ontwrigtende gedrag verloop en om leerders selfdisipline te leer.

In 1997 het 'n tussentydse beleidsdokument met betrekking tot vroeë kinderontwikkeling (VKO) verskyn (Departement van Onderwys, 1997a:1-9). Volgens hierdie dokument sluit VKO-programme 'n verskeidenheid strategieë en dienste in, en is dit daarop gefokus om gesinne en gemeenskappe te help om om te sien na hulle kinders se behoeftes, in die ouderdomsgroep wat kinders vanaf geboorte tot minstens nege jaar insluit. Die ontwikkelingsfase waarop VKO fokus, is kritiek in die huidige konteks van rekonstruksie en ontwikkeling, aangesien verarmende gesinne dikwels nie in staat is om die ontwikkelingsbehoefte van hulle kinders te bevredig sonder ondersteuning nie. Talle jong kinders se ontwikkeling is 'n risiko as gevolg van gesondheid, sorg en opvoeding wat nie voldoende verskaf word deur beskikbare bronne in die gemeenskap nie. Daar

word gepoog om uit te breek uit die bouse kringloop van armoede, ongeletterdheid en ekonomiese afhanklikheid, deur 'n geskikte infrastruktuur wat ouers, veral moeders, kan bevry om werk te kry en hulle opvoeding te bevorder (Departement van Onderwys, 1997a:1,9).

As 'n resultaat van diskriminasie onder die vorige landsbestuur, met betrekking tot VKO-dienste, word kinders uit historiesbenadeelde omgewings gesien as die mees benadeeldes. Hierdie situasie moet drasties herstel word, en 'n meer gelyke toegang tot dienste moet bewerkstellig word. Daar behoort spesifiek aandag gegee te word aan dogters in landelike gebiede en kinders van werkende en landelike moeders. Die VKO-beleid en die suksesvolle uitvoering sal fokus op die bemagtiging van ouers, gesinne en gemeenskappe om die sorg en ontwikkeling van jong kinders te bevorder (Departement van Onderwys, 1997a:10).

'n Effektiewe, hoë gehalte VKO-program, gebaseer op gesonde, sterk opvoedkundige beginsels, vereis 'n geïntegreerde benadering deur die hele samelewing om na die leerders se behoeftes om te sien. Die effektiewe beplanning en verskaffing van VKO-dienste vereis samewerking tussen die regeringsdepartemente van gesondheid, opvoeding, liefdadigheid, populasie-ontwikkeling, ensovoorts, asook inrigtings soos onderwyseropleiding, opleiding by kolleges, tegnicon, tegniese kolleges, nie-departementele organisasies, verenigings, werkers- en skenkingsinstansies, en ouers wat aktief betrokke is. Al die bogenoemde samewerkende partye in VKO sal geleentheid verskaf word om betekenisvolle insette te lewer (Departement van Onderwys, 1997a:11).

2.2.5.3 Ontvangsjaar – Graad R as inleidende fase van grondslagfase

Die *Interim Policy for Early Childhood Development* (Departement van Onderwys, 1997a) fokus ook op die instelling van 'n ontvangsjaar, wat voortbou op die reeds bestaande vroeë kinderontwikkeling-ondersteuningsdienste (Departement van Onderwys, 1997a:16).

Die ontvangsjaar moet die bekendstellingsjaar wees van die junior primêre program oor vier jaar, met 'n verrykende, spel- en aktiwiteitsgebaseerde kurrikulum wat die klem lê op die huis en gemeenskap, en erkenning gee aan die waarde van kinders se eie kennis en ervarings. Die pedagogiek sal grootliks gebaseer wees op interaksieleer en sal fokus op die prikkeling van die kind se nuuskierigheid, die ontwikkeling van selfvertroue in die gebruik van taal- en kognitiewe vaardighede en die bereiking van fundamentele geletterdheid en syferkundigheid (Departement van Onderwys, 1994:91).

Die regering wil hê kinders moet hulle onderrig begin met 'n verpligte voorskoolse jaar wanneer hulle ses word - 'n jaar vroeër as die huidige ouderdom van sewe jaar. Sommige streke sal voortgaan met die ekstra jaar vanaf 2001, alhoewel daar verwag word dat die beleid landswyd oor 'n tydperk van vyf jaar ingefaseer sal word (Pretorius, 2000:1). Leerders wat reeds hulle vyfde verjaarsdag vier aan die begin van die eerste kwartaal van die jaar, sal prioriteit geniet. Leerders wat vyf word binne die eerste drie maande van die eerste skoolkwartaal kan ook oorweeg word, mits daar nie leerders wag

vir skooltoetrede wat reeds vyf geword het nie. Leerders wat ouer as vyf is en in die ouderdomsgroep van vyf tot tien jaar is en om een of ander rede die geleentheid vir skooltoetrede gemis het, sal ook toegelaat word in die ontvangsjaar. In hierdie gevalle sal leerkragte voldoende toegerus word om leergeleenthede te skep vir leerders in 'n gemengde ouderdomsklas. Leerders wat ouer as tien jaar is en blootstelling aan die ontvangsjaar benodig, sal inskakel by spesiale programme vir hulle behoeftes (Departement van Onderwys, 1997a:18).

Die ekstra jaar van skool moet by primêre skole ingefaseer word met die verloop van 'n paar jaar deur voorskoolklasse of onafhanklike voorskoolse instansies in die gemeenskap. Daar is tans ongeveer 25 000 voorskoolse kinderontwikkelingsinstansies, wat varieer van plakkershutte tot private huise. Indien die beleid verpligtend word, sal Graad R die eerste fase van tien jaar verpligte skoolbywoning word, wat strek van Graad R tot Graad 9. Die druk het toegeneem, nadat die Departement van Onderwys 'n nuwe beleid bekendgestel het aan die begin van die jaar 2000, wat kinders jonger as sewe jaar vir skooltoetrede weggewys het en vele kinders gestrand gelos het tussen voorskool en Graad R (Pretorius, 2000:1)

Om die ontvangsjaar deel van die verpligtende fase van skool te maak is die daarstelling van 'n gepaste infrastruktuur vir die ontvangsjaarprogramme nodig, asook die opgradering van 'n geskikte aantal beoefenaars van die vaardighede wat benodig word vir ontvangsjaaropvoeding (Departement van Onderwys 1997a:8). Op hierdie stadium moet Graad R nie gesien word as 'n institusionele jaar van onderrig in die primêre skool nie.

Graad R behoort in die toekoms as die eerste inleidende jaar van 'n vierjaargrondslagfaseprogram ingevoer te word, alhoewel die huidige konteks indirekte voorbereiding vir Graad R vereis (Wes-Kaapse Onderwysdepartement 1997:14).

2.3 SAMEVATTING

Kinders vanuit 'n bevoorregte gemeenskap betree die skoolsisteem met 'n groter voordeel as kinders uit arm huise. Die oorgrote meerderheid kinders in skole geleë in 'n verarmde gemeenskap is benadeeld, en faktore soos 'n swak leeromgewing, teenstrydigheid tussen skool en huis asook negatiewe leerervarings speel 'n groot rol hierin. Daarom is daar 'n behoefte aan die verskaffing van gelyke geleenthede en toegang vir alle kinders (Departement van Onderwys, 1997a:12).

Die meeste historiesbenadeelde situasies kan op een of ander manier gekoppel word aan armoede, en alhoewel verandering in die ekonomie sekere dele van die samelewing bevoordeel, word die uiters arm gemeenskappe se lewensomstandighede nie ten goede verander nie. Armoede lei dikwels tot gesondheidsprobleme, en hierdie persone is meer vatbaar vir wanvoeding, infeksies, virusse en beserings. Talle van bogenoemde gesondheidsprobleme lei tot fisieke, intellektuele, neurologiese of sensoriese probleme wat weer onvermoë en leerprobleme veroorsaak. Resente literatuur lê baie klem op die ontstellende verwantskap tussen armoede, wanvoeding en kognitiewe ontwikkeling. Die kind se verkeerde dieet het nie net 'n negatiewe effek op die ontwikkeling van die brein nie, maar onder ernstige toestande van armoede en spanning om te oorleef kan die energievlakke van moeder en kind beïnvloed word en kan dit daartoe bydra dat die

moeder nie as mediator kan optree nie. Die stimulasie en interaksie tussen moeder en kind, wat belangrik is vir kognitiewe ontwikkeling, word belemmer. Verarmde gemeenskappe beskik dikwels nie oor die nodige gesondheidsdienste om historiesbenadeelde leerders te bedien nie, en indien algemene siektes nie in 'n vroeë stadium geïdentifiseer en behandel word nie, kan dit lei tot ernstige siektes en leerprobleme. In gemeenskappe wat minder toegang het tot gemeenskapshulpbronne, soos primêre gesondheidsorg en hoë gehalte opvoeding en onderwys, sal die persentasie leerders wat leer- en ander ondersteuningsdienste benodig hoër wees. Probleemareas sluit onder andere die volgende in: spesiale leerprobleme, gesondheids- en emosionele probleme, behoefte aan beroepsleiding, tekort aan lewensvaardighede en probleme wat met armoede gepaard gaan.

Verskeie faktore is verantwoordelik vir die lae vlak van leergereedheid onder historiesbenadeelde kleuters, naamlik kulturele deprivasie, 'n milieu waarin geen boeke of skryfgereedskap is nie, die huidige sosio-ekonomiese situasie sowel as ouers wat self funksioneel ongeletterd is. Verder word die skolastiese prestasie van hierdie leerders ook beïnvloed deur sosiale, ekonomiese, kulturele en politieke faktore.

Een van die basiese oorwegings in die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys is juis dat die kurrikulum by die leerder moet aanpas. Dit is duidelik dat 'n klemverskuiwing besig is om plaas te vind; daar word wegbeweeg van die geïkte siening dat die leerder gereed moet wees vir skool, in die rigting van 'n siening dat die skool

gereed moet wees vir die leerder. Die rol van die sosiale omgewing, interaksie met die kind en die konteks van die skool word beklemtoon.

Wat betref die vlak van leergereedheid van historiesbenadeelde Graad 1-leerders, is daar ernstige leemtes geïdentifiseer, en afhangende van die milieu, die kind se ervaringswêreld en die rol van die opvoeders, kan leergereedheid versnel of vertraag word. Dikwels is historiesbenadeelde kleuters nie skoolweerbaar en leergereed wanneer hulle tot die formele onderrigsituasie toetree nie, aangesien hierdie tekortkomings eers in die skoolsituasie manifesteer. Dit veroorsaak dat die historiesbenadeelde kleuters nie suksesvol by die skool kan inskakel en kan baat vind by dit wat die skool hulle bied nie (Donald, 1993:148).

Studies in ontwikkelde sowel as ontwikkelende lande het bewys dat programme vir jong kinders 'n positiewe effek het op skoolvordering en op sukses in die vroeë jare van primêre skool. Dit is bewys deur die afname in herhaling en aantal leerders wat die skool verlaat. Die effek kan groot wees, veral in die geval van historiesbenadeelde leerders. Die opsie van verskaffing van 'n jaarlange voorskoolprogram vir alle kinders as voorloper vir skooltoetrede, binne of verbind aan 'n skoolsisteem, word deur die regering ondersteun en geleidelik geïmplementeer, soos blyk uit resente beleidsdokumente.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Die fokus van hierdie hoofstuk is 'n bespreking van die navorsingsontwerp en die navorsingsformaat, naamlik 'n gevallestudie. 'n Beskrywing van hoe die data geanaliseer, gekonsolideer en geverifieer is, word gegee. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van die data.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

Volgens Mouton (1996:190) is die navorsingsontwerp die beplanning van die metode van navorsing wat onderneem moet word. Volgens Leedy (1993:125) ontstaan die navorsingsontwerp uit die aard van die navorsingsprobleem wat ondersoek word en sluit dit belangrike besluite in wat deur die navorser gemaak word.

Soos reeds genoem in Hoofstuk 1, is die navorsingsontwerp van hierdie studie kwalitatief van aard. Daar word met behulp van 'n literatuuroorsig en gevallestudie eerstehandse inligting verkry ten opsigte van probleme waarmee Graad 1-leerkrigte van leerders uit 'n historiesbenadeelde omgewing gekonfronteer word. Voorts is die studie gerig op die ontwikkeling van riglyne vir die Graad 1-leerkrag vanuit 'n historiesbenadeelde omgewing teen die agtergrond van die inligting oor die probleme wat ondervind word.

3.2.1 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.2.1.1 Gevallestudie

Volgens Merriam (1998:12) kan 'n gevallestudie gesien word as die intensiewe, holistiese beskrywing en analise van 'n eenheid of geboonde sisteem. Die populasie in die gevallestudie bestaan uit Graad 1-leerders en leerkragte betrokke by Graad 1-leerders se opvoeding, in 'n historiesbenadeelde gemeenskap. Hierdie spesifieke groep kan gesien word as 'n geboonde sisteem wat 'n gemeenskaplike blyplek deel en waarvan sommige leerders voorskoolse stimulasie gehad het, maar die meeste leerders nie. In hierdie studie is daar van doelgerigte streekproefneming gebruik gemaak wat ruimte gelaat het vir die navorser om self die teikengroep te kies wat eienskappe of prosesse illustreer waarin sy belangstel (Merriam, 1998:61; Silverman, 2000:104). Deelnemers is geselekteer wat aan die volgende kriteria voldoen: 'n Graad 1-klas waarvan die oorgrote meerderheid leerders uit 'n historiesbenadeelde omgewing kom en waar talle leerders nie blootgestel was aan voorskoolse stimulasie nie.

3.2.1.2 Data-insameling

Soos reeds vermeld in Hoofstuk 1 is individuele onderhoude, observasie en veldnotas gebruik as data-insamelingsmetodes.

* Individuele onderhoude

Volgens Merriam (1998:71) kan individuele onderhoude gedefinieer word as 'n gesprek met die hoofdoel om spesifieke inligting te verkry - die navorser wil uitvind waaruit 'n ander persoon se gedagtes oor 'n spesifieke aangeleentheid bestaan. Sodoende kan sentrale temas wat deur die deelnemers na vore gebring word, beskryf en verstaan word en met die literatuur vergelyk word.

Daar is vier individuele onderhoude gevoer in hierdie studie met onderskeidelik die Graad 1-leerkrag, pre-primêre leerkrag, departementshoof en die skoolhoof. Die doel van die onderhoude was om individuele menings te verkry oor die deelnemers se beleving en probleme rondom skooltoetreders vanuit 'n historiesbenadeelde omgewing.

In hierdie studie is van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik gemaak waar, volgens Merriam (1998:93), vrae en aangeleenthede wat verder ontgin wil word, vooraf uiteengesit is, maar die korrekte woorde of die korrekte volgorde nie noodwendig gebruik is nie. In die onderhoude is gefokus op die behoeftes van leerders binne 'n ekosistemiese konteks. Vrae wat dus die onderhoud gestuur het, is rondom die verskillende sub sisteme gegroepeer en gegrond op die inligting uit die literatuurstudie in Hoofstuk 2, asook die doel van die studie soos vermeld in Hoofstuk 1:

- Indien ek 'n Graad 1-leerkrag by Vlottenburg Primêr was, wat sou die probleme wees waarmee ek gekonfronteer word?
- Volgens u mening, hoeveel Graad 1-leerders was nog nie gereed vir die eise van formele onderwys aan die begin van Graad 1 nie?

- Kan u 'n definitiewe verskil sien tussen leerders wat in 'n pre-primêre skool was en dié wat nie was nie?
- Hoeveel leerders uit die Graad 1-klas van 38 is aan die einde van die jaar steeds nie gereed vir formele onderwys van begin-Graad 1 nie, wat steeds deur die jaar nie ingehaal het nie?
- Watter persentasie van die Graad 1-leerders is historiesbenadeeld?
- Wat is die huislike omstandighede van Vlottenburg se leerders - hoe lyk die huise waaruit die kinders kom?
- Wat is die toeganklikheid tot en beskikbaarheid van ondersteuningsdienste vir die skool en gemeenskap om om te sien na die kinders se behoeftes?
- Wat is die finansiële posisie van die skool?
- Is daar samewerking van die ouers op ander terreine?
- Wat is u as leerkrag se behoeftes, byvoorbeeld ondersteuning, samewerking, opleiding?
- Is daar 'n behoefte vir leerondersteuningsriglyne vir die historiesbenadeelde Graad 1-leerders?
- Wat is u gevoel oor die instelling van Graad R?
- Wat is u gevoel daaroor dat daar nie meer gefokus word op die kind alleen nie, maar ook op die omgewing en gemeenskap waaruit die kind kom?
- Hoe kan u skool verander (transformeer) om gereed te wees vir historiesbenadeelde leerders?

'n Vaardige onderhoudvoerder kan deur 'n respekterende, sensitiewe, nie-veroordelende en nie-dreigende gesindheid 'n positiewe interaksie tussen hom of haar en die respondent bewerkstellig. Volgens Merriam (1998:85) deel 'n respondent sy of haar gevoelens, denke en opinies makliker indien die ander persoon 'n geïnteresseerde en simpatieke luisteraar is.

Die onderhoudsessies is op oudioband opgeneem en woordeliks getranskribeer.

* Observasie

Volgens Hall (1998:120) word deelnemende observasie gesien as die insameling van data, in die natuurlike omstandighede, deur sistemiese waarneming van die verskynsel - die navorser is deel van die gebeure wat nagevors word.

Observasie verskaf 'n eerstehandse weergawe van die situasie wat in die studie bestudeer word, in die deelnemers se natuurlike omgewing. Tesame met onderhoudvoering en analisering van dokumente, behoort 'n holistiese interpretasie van die situasie moontlik te wees. Volgens Merriam (1998:111) kan duidelike riglyne gevolg word rondom deelnemende observasie, maar die sukses hang van die bekwaamheid en vaardigheid van die observeerder af.

* Veldnotas

“Fieldwork is so fascinating and coding usually so energy-absorbing, that you can get preoccupied and overwhelmed with the flood of particulars - the poignant quote, the appealing personality of the key informant. You forget to think, to

make deeper and more general sense of what is happening, to begin to explain it in a conceptually coherent way.”

(Miles & Huberman, 1984, in Silverman, 2000:141)

Die wyse waarop data ingewin word is belangrik, aangesien dit direk verband hou met die kwaliteit van data-analise - veldnotas lewer ‘n groot bydrae tot die korrektheid van data-analise. Dit is geskrewe verslae, sonder interpretasie, wat gedurende of na observasie of onderhoude geskryf word en bevat alles wat die navorser waargeneem het (Silverman, 2000:140, 141).

Drie tipes veldnotas is in hierdie studie gebruik, naamlik:

- Teoretiese notas wat ‘n doelbewuste poging is om die observasienotas te interpreteer deur moontlik idees, gedagtes en kwessies weer te gee;
- Observasienotas wat min of geen interpretasie bevat nie en slegs ‘n beskrywing van die mense, gesprekke, optrede en situasie in woorde is; en
- Metodologiese notas wat dien as instruksie vir die navorser oor data-analise, aannames, metodes en onsekerhede.

(Hall, 1998:120)

In hierdie studie is veldnotas tydens en direk na onderhoude geskryf om onderliggende temas en dinamiek tydens observasies en onderhoude te beskryf.

3.2.1.3 Data-analise

Volgens Merriam (1998:155, 177) is die betekenisvolle analisering van data nie moontlik indien die analisering eers begin nadat die insameling van alle data reeds afgehandel is nie. Analisering van data is 'n deurlopende proses en is veronderstel om plaas te vind met verloop van data-insameling, reeds met aanvang van die studie.

Data-analise is die evaluering en herhaaldelike sortering van data, sodat betekenisvolle temas uitgelig, vergelyk en verduidelik kan word. Die navorser moet buigsaam wees en kan aanpas met verloop van die studie - die hoeveelheid respondente, aard van die onderhoudsvrae, ensovoorts, kan verander namate data geanaliseer word met die versameling daarvan. Data-analise raak al hoe intenser namate die studie verloop en daar is verskeie strategieë waarvolgens data-analise kan plaasvind (Merriam, 1998:155).

In hierdie studie is van die inhoudsanalise-strategie gebruik gemaak. Volgens Merriam (1998:160) word die inhoud van onderhoude, veldnotas, en dokumente geanaliseer met die doel om temas en patrone te identifiseer.

3.2.2.4 Data-konsolidering

Volgens Hall (1998:49) moet die data wat deur veldwerk verkry is, gereduseer word tot temas of kategorieë deur middel van die koderingsproses, waar kodes geheg word aan kategorieë. In hierdie studie word die koderingsproses gebruik, en die kodes en kategorieë vorm die basis vir voortspruitende bevindings wat gemaak word.

3.3 BETROUBAARHEID EN VERIFIEERBAARHEID VAN DIE STUDIE

Betroubaarheid verwys na die mate waarin die navorser daarin slaag om vertroue te vestig in die bevindings wat deur die respondente, binne die konteks van die natuurverskynsel, daargestel is (Hall, 1998:121). Silverman (2000:91) verwys na betroubaarheid as die mate van konsekwentheid van data verkry deur dieselfde navorser by verskillende geleenthede of konsekwentheid van data verkry deur verskillende navorsers. “Reliability refers to the degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the same observer on different occasions” (Hammersley, in Silverman, 2000:9).

Om betroubaarheid, geldigheid en verifieerbaarheid te verseker het die navorser sorgvuldig en konsekwent te werk gegaan met die data-insameling en data-analise en ook van die volgende strategieë gebruik gemaak:

3.3.1 DATABASIS

Dieselfde instruksies, asook dieselfde onderhoudsvrae (nie noodwendig in dieselfde volgorde nie), is aan elke respondent gestel. Daar is gepoog om die rolspelers se

persoonlike opinies, kennis, ingesteldhede, idees en houdings tydens die onderhoude en observasies te verstaan en in die navorsing te verteenwoordig.

Voorts is die databasis, naamlik die volle versameling van oorspronklike dokumente, beskikbaar gestel aan die onafhanklike navorser.

3.3.2 TRIANGULASIE

“Triangulation in qualitative research can be defined as the collection of data sources and using several different data collection methods, such as document reviews, interviews and observations” (Mertens, 1998:158). In hierdie studie is getrianguleer deur van verskillende bronne vir die literatuuroorsig gebruik te maak, asook verskillende metodes van data-insameling, naamlik onderhoude en klasobservasies. Om ‘n substansiële beeld van die realiteit te verkry is die data verkry uit onderhoude, veldnotas, observasies en die literatuurstudie met mekaar gekombineer om ‘n meer substansiële beeld van die realiteit te verkry (Merriam, 1998:204; Silverman, 2000:177).

3.3.3 ONAFHANKLIKE NAVORSER

Die navorser en ‘n onafhanklike navorser het die data afsonderlik ontleed, sodat sentrale kategorieë en temas geïdentifiseer kon word. Daar is eenstemmigheid bereik tussen die geïdentifiseerde temas en die verbande tussen hierdie temas.

3.4 ETIESE RIGLYNE

Die volgende etiese riglyne is gevolg om die betrokke rolspelers te respekteer, beskerm, in ag te neem en in te lig:

- * Skriftelike toestemming is verkry van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om die studie te loods by Vlottenburg Primêr.
- * Toestemming is van die skoolhoof verkry om Vlottenburg Primêr se Graad 1-klas te observeer en veldnotas af te neem.
- * Leerkragte is ingelig oor die verloop en doel van die studie, asook die beskikbaarstelling van leerondersteuningsriglyne aan die Graad 1-leerkrag.
- * Die steun en toestemming van leerkragte betrokke by onderhoudvoering is verkry.
- * Toestemming van die skoolhoof is verkry om data in te samel, te analiseer en te vergelyk met toepaslike literatuur en bevindings, en om gevolgtrekkings te maak.
- * Die navorser sal poog om te alle tye neutraal te wees in die versameling en analisering van data en nie toelaat dat haar persoonlike vooroordele, indrukke en idees, wat uit eie agtergrond, belange en persepsies voortspruit, haar objektiwiteit beïnvloed nie.

3.5 NAVORSINGSRESULTATE

3.5.1 NAVORSINGSKONTEKS EN ONDERSOEKGROEP

Vlottenburg Primêr is ongeveer 18 km buite Stellenbosch geleë, op die Vlaebergpad, in die hart van die wynland. Die grof-afgewerkte vaal mure, geroesde dak en diefwering voor die hoofingang skep 'n verlate prentjie. Die skool moes die diefwering installeer, aangesien daar al talle beseerde persone vanuit die plakkerskamp reg langs die skool die skooltelefoon – die enigste publieke telefoon in die omgewing - gebruik en beskadig het.

Die 352 leerders in die skool, in Graad 1 - 7, asook die Graad R-klassie, woon meestal op omliggende plase en die plakkerskamp langs die skool. Talle leerders stap skool toe en baie is aan hulle eie lot oorgelaat om by die skool uit te kom. Die skool se fisiese geriewe is beperk as gevolg van finansiële redes. Die twaalf personeellede van Vlottenburg woon hoofsaaklik in Stellenbosch en nie op omliggende plase nie. Agt van die personeellede beskik oor 'n Hoër Onderwys Diploma, terwyl die res nie oor voldoende onderwyskwalifikasies beskik nie. In die Graad 1-klaskamer word hoofsaaklik gebruik gemaak van materiaal wat deur die skoolkliniek verskaf word, asook wat verkry word by werksinkels aangebied deur die vakadviseur. Die klaskamer is gesellig en kleurvol en daar is talle prente teen die mure. Daar heers 'n warm en ontvanklike atmosfeer en die personeel is hartlik en hulpvaardig.

Vier individuele onderhoude is gevoer met leerkrigte betrokke by die Graad 1-klas. Die Graad 1-leerkrag, pre-primêre leerkrag, departementshoof van die grondslagfase en die skoolhoof het deelgeneem aan die onderhoude, aangesien hulle nou betrokke is by die Graad 1-leerders se opvoeding. Voorts het observasie binne klas- en skoolverband vir 'n tydperk van 'n maand (drie dae per week) plaasgevind.

3.5.2 NAVORSINGSRESULTATE

Swak sosio-ekonomiese faktore is as hooftema geïdentifiseer en armoede word deurgaans as oorkoepelende tema genoem. Die volgende subtemas is geïdentifiseer uit klasobservasie en individuele onderhoude en word gesteun deur veldnotas en aanhalings van respondente:

3.5.2.1 Tema 1: Wye Suid-Afrikaanse samelewing

Sosio-ekonomiese faktore binne die wye samelewing het 'n invloed op die sosio-ekonomie van die gemeenskap-, skool- en gesinsisteme waarbinne die leerder funksioneer en lei tot faktore wat 'n invloed op die leerder se ontwikkeling het. Die gevoel onder leerkragte is dat die apartheidsbeleid tot en met 1994 die oorsaak vir die armoede en benadeelde omstandighede is waarin die Vlottenburg-gemeenskap funksioneer. Die oorgrote meerderheid van Vlottenburg se leerders kom uit 'n historiesbenadeelde omgewing. Volgens leerkragte het die beleid tot en met 1994 geleenthede van leerders se ouers ontnem, en sou hulle meer in die lewe kon bereik indien hulle nie aan die beleid van afsonderlike ontwikkeling en die gepaardgaande ekonomiese marginalisering van sekere dele van die Suid-Afrikaanse bevolking blootgestel was nie. Die gevolge van 'n beleid van apartheid is selfs hedendaags nog duidelik sigbaar, soos byvoorbeeld op sportgebied. Historiesbenadeelde leerders voel steeds minderwaardig en geïntimideer deur blanke bevoorregte kinders, wat veroorsaak dat hulle nie aggressief kan kompeteer op sportgebied nie.

"Die meerderheid van ons kinders is agtergeblewe" (Respondent 1).

"... dis omtrent so 98%" (Respondent 4).

"Apartheid het ook ons mense in armoede gelos" (Respondent 1).

"... baie van ons kinders sou baie ver gevorder het as dit nie daarvoor gewees het nie.

Hulle is teruggehou deur Apartheid" (Respondent 2).

“Ons sisteem destyds . . . ons kinders se ouers, het hulle nooit daai selfvertroue gegee om te kommunikeer met ‘n blanke kind nie, of ‘n blanke persoon nie. As hulle op die netbalveld is . . . nou’s hulle te bang hulle gaan raak aan daardie blanke kind of hulle’s te bang om te gaan vir die bal. Hulle mag nie, blankes moet die bal kry, want dis die baas se kind. Hulle voel minderwaardig” (Respondent 1).

“Hulle voel . . . hulle het nie daai selfvertroue nie, omdat hulle grootgeword het, baie van hulle voel baie geïntimideer” (Respondent 2).

Afgesien van die nadelige effek van apartheid, stel een van die leerkragte dit dat Apartheid gesien kan word as iets van die verlede. Alle blaam kan nie op Apartheid geplaas word nie en omstandighede kon al veel beter gewees het, indien historiesbenadeelde persone in die gemeenskap ‘n wil gehad het om hulleself te help.

“Vlottenburg se gemeenskap het die agterstand . . . ons kan nou nie alles op Apartheid plaas nie, baie van hulle wil okie vir hulleself help nie . . . Apartheid is nou-al iets van die verlede vir die afgelope vyf jaar en ek voel dit is die jaar 2000 en dit kon nou al baie beter gewees het!” (Respondent 3).

3.5.2.2 Tema 2: Plaaslike gemeenskapsfaktore

Die regeringsbeleid het tot en met 1994 ‘n effek op die sosio-ekonomiese omstandighede van sekere gemeenskappe, soos die Vlottenburg-gemeenskap, gehad. Sedert 1994 het hierdie gemeenskappe se sosio-ekonomiese omstandighede weinig verbeter, aangesien armoede gelei het tot verdere agterstande. Talle leerders se kleredrag spreek van baie lae

sosio-ekonomiese toestande en leerders kom dikwels verwaarloos, koud, sonder skoene en laat by die skool aan (Observasie: Week 1, Dag 1,3). Heelwat leerders woon in plakkershutte onder onaangename omstandighede – die hutte is koud, nat en klein. Daar is ongeveer vier kinders per huis en gewoonlik bly die ouma, oupa en ander familieledes ook in die huis of hut (Observasie: Week 1, Dag 1,3). Bogenoemde milieu versteur die leerder se leeromgewing, en faktore soos onvoldoende nagrus belemmer die leerder se konsentrasie in die klas. Die feit dat daar so baie kinders in een huis woon, veroorsaak dat leerders veeleisend is in die klas en aandag by die leerkrag soek (Observasie: Week 1, Dag 3). Leerders word in die gemeenskap blootgestel aan geweld, misdaad, konflik, alkoholmisbruik, dwelms, ensovoorts, wat hulle leeromgewing versteur, en het 'n behoefte om hieroor te gesels (Observasie: Week 2, Dag 1; Week 3, Dag 3). Drankmisbruik kom algemeen voor en het 'n negatiewe uitwerking op leerders se funksionering. Leerders is menigmaal bewus van die feit dat drank 'n persoon affekteer en ouers “kwaad raak as hulle drink” (Observasie: Week 3, Dag 1). Skoolbywoning is 'n groot probleem - indien ouers nie skoolfonds kan betaal nie, hou hulle die kind by die huis. In gevalle waar albei ouers werk, moet die kind dikwels by die huis bly om 'n boetie of sussie op te pas.

“Ons sit met baie arm mense hier” (Respondent 1).

“... gemeenskap sit met behuisingsprobleem... as ek net die huise hier langs die skool wys, dan is dit hoe ons kinders leef. In die winter is dit nat en koud... ek wil dit nie eers huisies noem nie en ons noem dit sommer die plakkerskamp... van die plaashuisies wat

jy willie eers daar instap nie. Baie kinders in een huis, baie leef daar - dis ouma en oupa, antie en hoe wie ook daar wil bly" (Respondent 2).

"... gemiddeld so vier kinders per huis en dan kry jy nog vir Ouma - Ouma sorg vir die kind. Die ma bly op 'n ander plaas - daar's nie eintlik help vir Ouma nie ..."
(Respondent 1).

"Hoeveel slapie in daardie een vertrek nie? En dit is baie ... hoe verwag ons die kind moet kan leer in die klas as die kind nie eers 'n ordentlike nagrus gehad het nie?"
(Respondent 3).

"Huisies is baie klein, jy kan nie dink dit is 'n huis waar daar mense in bly nie. Dit is taamlik wat in een huis bly" (Respondent 1).

"... het baie aandag nodig ... kom uit 'n huis wat klomp kinders het, vier of vyf ... hy soek by die onderwyseres aandag" (Respondent 2).

"... hoeveel moorde was daar nie al so teenaan die skooldraad nie? ... as daar moeilikheid is hardloop hulle na die skooltelefoon ... Dan kom hulle so bebloed en wat ook al hier in. Jy sidder eintlik om te dink as daardie kinders vanmiddag huis toe gaan, dan moet die kind nou dit aanskou wat nou daar gebeur het. 'n Man wat onlangs daar doodgemaak is. So't hy vir die hele halwe dag daar gelê, almal kyk en die kinders weet dit is een wat daar lê. Hy is doodgesteek" (Respondent 3).

"Hier was so twee jaar terug 'n vrou doodgesteek wat hier voor die skool gelê het. Skoolseuns wat ook hier by ons skool begin het, het vir haar vermoor. Hulle het 'n stok opgedruk in haar liggaam in van onder af. Daardie liggaam het ook hier voor gelê tot oor tien toe vir die kinders om te sien" (Respondent 3).

"Alkohol is verskriklik hier in ons gemeenskap ..." (Respondent 1).

"... nou's daai kind by die huis . Hy's een van die kinders wat die ouers nie betaal nie, hulle hou hom by die huis. Ek vra waar is die ouers? Ek sal nie sê die kind is dom nie, hy's net nie... sy huis se omstandighede, niemand 'worry' nie" (Respondent 2).

"... die ouers werk... Hy's baie uit die skool... hy's ook in Graad 1, maar hy moet kyk na die sussie by die huis" (Respondent 1).

* Skoolfonds

'n Gevolg van lae sosio-ekonomiese toestande in die plaaslike gemeenskap is dat die betaling van skoolfonds baie swak is. Die gevoel onder leerkragte is dat ouers se samewerking met die betaling van skoolfonds kommerwekkend is en dat daar op talle ouers nie staatgemaak kan word nie. 'n Groot frustrasie vir leerkragte is dat die ouers wat wel finansieel in staat is om skoolfonds te betaal, weier om enige bydraes te lewer. Ouers toon geen insig en begrip oor skoolfonds nie en plaas die verantwoordelikheid geheel en al op die skool om om te sien na die leerder se behoeftes.

"Die bydraes, die ouers, baie gering... hulle stel intendeel nie eens belang in hulle kinders nie. Die ouers is eintlik verskriklik! Die ouers wat kan skoolgeld betaal, betaal net eenvoudig nie" (Respondent 3).

"Ons sukkel veral met die skoolgeldjies. Die samewerking van die ouers is so 50%" (Respondent 4).

“Die ouer wat sê die skool soek net geld . . . weet nie hoekom die kind skoolfooie moet betaal . . . skooljuffrou wil net geld hê” (Respondent 1).

‘n Groot hulp vir die skool is plaaseienaars wat die werkers se kinders se skoolfonds vooruit betaal en die geld van hulle salarisse aftrek.

“Die geld wat skool toe kom is van die boeregemeenskap. Die plaaseienaars wat die plaaswerkers se skoolfonds verhaal . . . as die plaaseienaar nie sorg nie, weet ek nie. Die betaling van skoolfonds is vir ons ‘n groot probleem. Ons kan nie staatmaak net op die ouers nie” (Respondent 4).

3.5.2.3 Tema 3: Gesinsfaktore

Die lae sosio-ekonomiese omstandighede waaronder talle gesinne funksioneer het ‘n effek op die lewenstyl, gedrag, waardes en houdings van ouers, wat weer kan lei tot verdere faktore wat negatief op die leerder inwerk. Die ouers word meestal gesien as rolmodelle, leerders modelleer hulle gedrag volgens dié van hulle ouers en neem ouers se waardes aan. Daar is konflik tussen gesinslede, ouers wat voldag werk, ouers wat dikwels op ander plase werk en ‘n paar dae van die huis af weg is en talle enkelouers wat die kinders alleen grootmaak. Dikwels is ouers se invloed baie nadelig op die leerders en is ouers betrokke by dwelmsmokkelary, pornografie, ensovoorts (Observasie: Week 1, Dag 1).

“. . . swak. Baie swak. Alkoholisme, dwelms, smokkelhuise . . . die pa's bedryf van die goed. Die kinders word al op voorskoolse ouderdom blootgestel aan harde pornografie.

Hierdie materiaal word vrylik beskikbaar gestel. Die skool kan net soveel doen, maar die ouers breek af. En daar is armoede” (Respondent 4).

*** Invloed op akademiese prestasie en emosionele groei**

Die bouse kringloop van armoede waaraan gesinne blootgestel is, lei tot ongunstige faktore by die huis wat die leerder se funksionering op skool beïnvloed. Leerders is dikwels emosioneel by die skool, aangesien daar huweliksprobleme by die huis tussen die ouers is (Observasie: Week 1, Dag 3; Week 2, Dag 1). Leerders word blootgestel aan drankmisbruik by die huis en dit affekteer hulle emosionele toestand en konsentrasie op skool (Observasie: Week 3, Dag 2). Leerkragte is van mening dat talle ouers die kind se ontwikkeling inhibeer en dat leerkragte die opvoedingsrol moet oorneem.

“... huweliksprobleme . . . ma net weg met ‘n ander man. Hoe verwag jy daai kind moet konsentreer?” (Respondent 1).

“... baie enkelouers” (Respondent 2).

“Die familiegeskiedenis wil ek eintlik sê dat dwelms en drank . . . smokkelhuise” (Respondent 2).

“... ouers is daar om die kind af te breek - ons as onderwysers moet bou aan die kind” (Respondent 2).

*** Basiese geletterdheid**

Lae sosio-ekonomiese toestande het veroorsaak dat ‘n groot persentasie van die ouers ongeletterd is en min of geen skoolopleiding gehad het nie. Hulle beskik nie oor die

vaardighede en nodige hulpmiddels om hulle kinders by die huis te stimuleer nie. Die gesinne leef in armoedige omstandighede en die kinders leer nie basiese lewensvaardighede by die huis aan nie. Dit is vir die leerder 'n groot aanpassing om by dissipline in te skakel, omdat hy of sy nie by die huis voorberei word nie. Baie ouers kan leerders nie help met tuisopdragte nie, aangesien hulle ongeletterd is (Observasie: Week 2, Dag 3).

"Dis basies die agterstand en die voorbereiding by die huis. Die ouer . . . party kan nie lees en skryf nie . . . daardie ondersteuning van die ouers se kant bestaan nie. Opdragte wat huis toe gaan kom nie terug nie. Die kind kom in Graad 1 en daar is geen stimulasie by die huis nie" (Respondent 4).

"Baie van die ouers het nie skoolgegaan nie - is ongeletterd" (Respondent 1).

* Betrokkenheid van ouers by die skool en die opvoeding van kinders

Samewerking van die ouers is werklik 'n groot probleem vir Vlottenburg se leerkragte en ook 'n groot frustrasie. Dit belemmer aktiwiteite soos die verkiesing van die beheerliggaam, wat weer hulle beplanning, begroting, ensovoorts, ophou. Leerkragte doen baie van hulle kant af om ouers meer betrokke te kry - dikwels ten koste van hulleself, aangesien funksies en aktiwiteite gereël vir ouers in die leerkragte se vrye tyd geskied.

"Samewerking van die ouers is 'n groot probleem . . ." (Respondent 3).

"... ons het nou nie eers 'n forum gehad om ons beheerliggaam te kies nie. Op twee aande ons tyd kom mors met die vergadering en ... die ouers daag net eenvoudig nie op nie" (Respondent 3).

"Ons gaan uit om hulle betrokke te kry ... doen dit deur middel van funksies. Ons het nou ons tyd opgeoffer - ons vakansiedag. As ons dit nie gedoen het nie, gaan niks gebeur nie" (Respondent 1).

"... ek het nou ... toere gereël, maar dit verg so baie van jou as toerleier. Die ouers is so ... hulle wil nie vir hulle kinders daardie geleentheid bied om die wêreld daar buite te gaan sien nie. Daar waar hulle geëindig het, glo hulle hulle kind moet eindig" (Respondent 3).

3.5.2.4 Tema 4: Die skool

Die lae sosio-ekonomiese en benadeelde omstandighede binne die gemeenskap syfer deur na die skool en het weereens 'n inhiberende invloed op die leerder se ontwikkeling. Die skool kan nie altyd die nadelige effek van die huislike omstandighede volkome uitskakel nie, maar die skool kan kompenseer vir leemtes in die leerder se opvoeding en 'n veilige omgewing skep waarbinne die leerder se potensiaal geoptimaliseer kan word. Die leerder maak deel uit van die skoolsisteem en die leerkrag is 'n belangrike rolspeler binne die sisteem, aangesien interaksie op 'n gereelde basis tussen leerder en leerkrag plaasvind.

* Voorbereiding vir die skooltoetrede

Leerkragte is bewus daarvan dat alle pre-primêre klasse op omliggende plase nie noodwendig die probleme aanspreek nie, aangesien 'n tekort aan die nodige fondse veroorsaak dat opleiding van leerkragte en die beskikbaarheid van materiaal en bronne

onvoldoende is. Vlottenburg het die behoefte aan pre-primêre blootstelling besef en vanaf die tweede kwartaal van 1999 het hulle eie pre-primêre klassie geïmplimenteer. Hulle hoop om Graad R, as inleidende jaar, deel van die grondslagfase te maak. Ouers is self verantwoordelik om die klassie te subsidieer en geen geld word tans van die staat ontvang nie. Alhoewel die invordering van geld weereens problematies is, is die klassie nou onmisbaar en word dit as 'n noodsaaklikheid beskou deur leerkragte. Leerkragte se gevoel is dat die ses maande egter te kort was om die agterstande volkome in te haal en die Graad 1-leerders van 2000 voor te berei vir die eise van formele onderrig. Die stimulasie was egter van groot hulp en volgens leerkragte is die verskil opmerklik.

"... geen finansiële hulp van die staat affie, ons het dit op ons eie gedoen en nou nog is dit die ouers wat betaal daarvoor. Die maand betaal die ouer en die volgende maand betaal hy nie" (Respondent 3).

"Jy kon die verskil gesien het, die verskil tussen my spannetjie en die spannetjie wat nog nie in 'n pre-primêr gewees het nie" (Respondent 2).

"... hulle kon nie in ses maande inhaal wat die kind moes ken om in Graad 1 aan te pas nie ... watter agterstand die kind in Graad 1 het as die kind daar kom, want die kind kan in Graad 2 dan nog nie eers sy naam skryf nie" (Respondent 3).

* Verskil in gehalte van pre-primêre instansies

Leerkragte is van mening dat daar van die pre-primêre klasse is wat, as gevolg van finansiële redes, slegs as 'n dagsorg dien en dat die gehalte van opvoeding swak is. In talle pre-primêre klasse is daar weinig stimulasie en voorbereiding vir formele onderwys,

en kinders slaap en speel basies die hele dag en is aan hulle eie lot oorgelaat. Die verskil in die gehalte van pre-primêre klasse waar die leerder sy of haar voorskoolse stimulasie gekry het, is duidelik sigbaar in die leerder se vaardighede (Observasie: Week 2, Dag 1; Week 3, Dag 1). Neetlingshof Pre-Primêr word uitgesonder as 'n skool met 'n hoë standaard, waar sommige pre-primêre klasse slegs as 'n toesighoudende klas dien.

"Neetlingshof Pre-Primêr is goed . . . Verskillende plase is verskillend. Baie onderwysers is nie so op die kind se ontwikkeling nie, dis eintlik maar 'n dagsorg" (Respondent 2).

"Daar is 'n groot verskil in die gehalte van onderrig in die verskillende crechés. Ja, ja, daar is. Ek dink dit het baie te doen met die . . . mense wat daar onderrig. Party crechés is eintlik net 'n dagsorg - hulle slaap heeldag, speel heeldag" (Respondent 4).

* Rol van die skoolhoof

Sosio-ekonomiese toestande in die gemeenskap kring wyer uit na die skool en het 'n invloed op die skoolhoof se motivering en gemoedstoestand. 'n Leerkrag is van mening dat finansiële probleme wat die skool ondervind vir die skoolhoof kommerwekkend is. Die leerkragte ervaar die skoolhoof se leierskapsrol, betrokkenheid en ondersteuning as positief. Die skoolhoof het egter 'n besige program wat hom nie toelaat om altyd betrokke te wees nie, alhoewel hy, so ver sy tyd hom toelaat, altyd bereid is om te ondersteun en te help. Volgens die leerkragte stel die skoolhoof die skool se belange eerste en gee hy baie om vir die personeel en leerders.

"... hy voel baie vir die skool. As dit sleg gaan met die skool... finansies en so, hy voel dit..." (Respondent 2).

"Probeer maar... om eers self, hoe sal ek sê, die probleem om te los - ons help mekaar. Willie, mnr van Wyk pla met alles" (Respondent 1).

* Formele en informele ondersteuningsdienste

'n Skool binne 'n lae sosio-ekonomiese en historiesbenadeelde omgewing beskik dikwels nie oor die nodige bronne, materiaal, kundigheid en finansies om probleme waarmee hulle gekonfronteer word, aan te spreek nie, en benodig formele en informele ondersteuningsdienste om leerkragte te bemagtig om om te sien na die ontwikkelingsbehoefte van die leerder. Besikbaarheid van en toeganklikheid tot bronne is 'n probleem in historiesbenadeelde gemeenskappe. Leerkragte se gevoelens is dat bronne en hulpmiddels nie beskikbaar is vir leerders wat dit juis die meeste nodig het nie. Leerkragte is moedeloos oor die tekort aan finansiële ondersteuning en die gevoel is dat hulle baie meer vir die kinders sou kon doen indien die skool se finansies dit sou toelaat. Die Stellenbosch-skoolkliniek kan uitgesonder word as die instansie wat 'n onmisbare rol speel in die ondersteuningsnetwerk. Die skool kry finansiële hulp van die staat en daar is ook eienaars van besighede en plase wat materiaal aan die skool verskaf.

"Die 'resources'... wat ons kort aan hierdie kant - die ondersteuning, die materiaal, dit kom weer terug na die geld. Ek sê altyd 'horses for courses'. Die dorp het soveel bronne, die kinders kan biblioteek toe gaan, maar die kinders kan nie daar uitkom nie.

Toeganklikheid tot bronne is nie vir kinders wat dit die meeste nodig het nie” (Respondent 4).

“Dis maar net die skoolkliniek wat help, nou nie eintlik iemand anders nie. Skoolkliniek kom help vir pre-primêr en vir die Graad 2'tjies. Hulle kyk baie na taal- en luistervaardighede” (Respondent 1).

“Van die staat nou, die staat . . . niemand anders eintlik nie. Ons probeer maar borge uit die gemeenskap kry, deesdae is die mense okie maklik om te gee nie . . . van die eienaars wat wat baie doen vir ons skool. Dit help darem, soos die een ou wat verf gee” (Respondent 2).

“. . . finansiële sukkel ons . . . finansiële sukkel ons” (Respondent 4).

“Ons kan nog baie doen. Baie . . . ons is nie finansiële sterk genoeg om baie vir die kinders te kan doen nie. Kinders het die blootstelling nodig, en omdat ons nie die finansies het om hulle die blootstelling te bied nie, aan die einde van die dag dan stagneer ons. Jy het geld nodig om êrens te kom” (Respondent 3).

3.5.2.5 Tema 5: Die klaskamer

Die effek van die sosio-ekonomie van die gemeenskap is sigbaar in klaskamerpraktyke. Die leerder bring 'n groot deel van sy of haar dag in die klaskamer deur, waar hy of sy stimulasie ontvang en vele agterstande moet inhaal weens onvoldoende blootstelling by die huis. Gunstige klaskamerpraktyke, asook die positiewe rol van medeklasmaats en die leerkrag as mediator, kan lei tot die optimalisering van leerpotensiaal.

* Die leerkrag

Die leerkrag speel nie net 'n sentrale rol in elke skoolgaande kind se leerervaring nie, maar speel ook 'n belangrike rol in feitlik alle fasette van sy of haar ontwikkeling. Die leerkrag moet oor die kennis en vaardighede beskik om die leerder te bemagtig om uit die bouse kringloop van hulle sosio-ekonomiese en historiesbenadeelde omstandighede te breek en hulle te bemagtig om selfstandige denkers te word wat hulle plek as geletterde landsburgers kan volstaan.

* Opleiding

Daar is 'n behoefte aan voortdurende opleiding vir leerkragte, en gevoelens van onkunde en onsekerheid kom voor, alhoewel leerkragte en die skool dit nie kan bekostig nie. Leerkragte maak baie op mekaar se steun en kennis staat. Sommige leerkragte kon nie enige onderwysopleiding bekostig nie en is nie voldoende opgelei vir die eise van onderrig nie. Talle leerkragte is al baie jare verbonde aan Vlottenburg en dit is moeilik vir hulle om aan te pas by vernuwing en verandering. 'n Leerkrag is van mening dat opvoeders uit historiesbenadeelde omgewings groot agterstand as gevolg van armoede en Apartheid gehad het, in vergelyking met bevoorregte leerkragte, wat betref effektiewe voor- en indiensopleiding en die beskikbaarheid van en toeganklikheid tot bronne, hulpmiddels en ondersteuningsdienste.

"Kyk, ek het nou nie onderwysopleiding deurgegaan nie . . ." (Respondent 2).

"Ek weet nie meer wat maak 'n mens met 'n kind wat nie 'n middellyn kan kruis nie - ek skuif maar alles op pre-primêr af" (Respondent 1).

"Behoeftes aan opleiding - mens het nooit genoeg opleiding nie . . ." (Respondent 2).

“Die probleem is die gemiddeld wat ons leerkragte al hier skoolgee is 15 jaar. Daar is wat al dertig jaar hier is. Dis moeilik vir hulle om aan te pas tot die nuwe stelsel” (Respondent 4).

“Baie . . . intendeel dit is deur Apartheid dat ons die armoede kry. . . uiteindelik is dit Apartheid wat die hele probleem veroorsaak het, want die kundigheid van opvoeders . . . die agterstand wat ons swart opvoeders het teenoor die blankes” (Respondent 3).

* Emosies oor die instelling van ‘n Graad R-jaar

Lae sosio-ekonomiese toestande het die gevolg dat talle leerders nie toegang het tot die Graad R-klas en voorskoolse stimulasie nie, aangesien ouers tans self hiervoor moet betaal en dit nie kan bekostig nie. Die eerstehandse ondervinding van leerkragte oor die positiewe effek van voorskoolse stimulasie op die leerder se leergereedheid en die groot behoefte aan toegang vir alle skooltoetreders tot ‘n Graad R-klas, het emosies by leerkragte gewek. Die gevoel is dat Graad R-jaar ‘n noodsaaklikheid is en dat die Wes-Kaapse Onderwysdepartement die skool finansieel moet bystaan.

“Die pre-primêre klassie maak ‘n reuse verskil . . .” (Respondent 4).

“Dit gaan baie van die probleme aanspreek. As al die kinders nou net in die Graad R klas kan kom” (Respondent 1).

“Definitief . . . dit is eintlik ‘n groot bate. Ons voel die Wes-Kaapse Onderwysdepartement moet vir ons finansieel bystaan, omdat dit is ‘n noodsaaklikheid, ja dit is” (Respondent 3).

“Jy kan dadelik aan die kind as hy hier by ons aankom sien of daar pre-primêre stimulasie was” (Respondent 4).

* Ondersteuning en gesindheid onder leerkragte

Alhoewel leerkragte van mening is dat kundigheid soms ontbreek, is leerkragte nie huiwerig om kollegas se hulp in te roep indien hulle voel hulle beskik nie oor die nodige kennis nie (Observasie: Week 3, Dag 1). Die samewerking, ondersteuning en gesindheid onder leerkragte is baie positief.

“ . . . ons ondersteun nogal mekaar . . . ek het mos darem die ondervinding van gereedmaking, toe kan ek mos nou vir haar lekker al my boeke gee . . . ” (Respondent 1).

“Hulle’t baie hulp en ondersteuning gegee - ek kon vry voel om vir hulle enige tyd iets te vra . . . ons help mekaar, ek kan by hulle leer en hulle by my . . . die samewerking tussen die onderwysers is goed - dit maak ‘n verskil” (Respondent 2).

* Leerondersteuningsriglyne vir Graad 1-leerkrag

Die algemene gevoel is dat leerondersteuningsriglyne met betrekking tot die hantering van leerders uit ‘n historiesbenadeelde omgewing, asook strategieë en moontlike oplossings om probleme waarmee hierdie Graad 1-leerkrag gekonfronteer word, van groot waarde sal wees. Daar is ook ‘n behoefte aan leiding en vernuwing, aangesien leerkragte al vir jare dieselfde materiaal en onderrigmetodes gebruik en nie oor die finansies beskik vir verdere opleiding en aanskaffing van materiaal nie.

“Daar is ‘n behoefte aan leerondersteuningsriglyne . . . die leerkrag (Graad 1) wat nou hier is op die oomblik, hulle’t jare in Graad 1 hier by ons skool, hulle aanvaar dit ook nou maar dit is die norm nou maar, om so aan te gaan. Maar ek voel as daar bietjie

vernuwing kan kom, veral met die kind se ontwikkeling . . . hulle sal daarby baat om bietjie meer leiding te kry” (Respondent 3).

“Leerondersteuningsriglyne?. . . Ja, dit sal nogal help! Ons kan vir ons ‘n lêertjie opbou met die riglyne” (Respondent 1).

* Uitkomsgebaseerde onderwys

Leerkragte is nog besig om aan te pas by die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys en die voor- en indiensopleiding van leerkragte speel ‘n belangrike rol, veral in historiesbenadeelde omgewings, aangesien die leerders se leerbehoeftes so groot is. Leerkragte het gemengde gevoelens oor die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys en is van mening dat die kurrikulum in sommige gevalle werk, maar in ander gevalle weer nie. Uit observasie van die klassituasie is dit duidelik dat die historiesbenadeelde omgewing waaruit leerders kom, wat gepaard gaan met lae sosio-ekonomiese toestande, die grootste struikelblok is. Dit verg dat leerkragte werkopdragte sal moet aangepas sodat leerders daarby baat kan vind. Boeke wat huis toe gestuur word kom selde terug of is in ‘n slegte toestand, tuisopdragte word nie gedoen nie en geen materiaal word van die huis af gebring nie (Observasie: Week 1, Dag 3). Leerders kry nie die nodige stimulasie by die huis nie en dit lei daartoe dat leerders nie hulle aandag op die leerkrag kan fokus, indien van interessante materiaal en modelle in die klas gebruik gemaak word nie (Observasie: Week 3, Dag 3). Leerders het nie die nodige blootstelling uit hulle ouerhuise gekry nie en dit gebeur dat ‘n opdrag gegee word waarmee die leerder nie vertrou is nie (Observasie: Week 4, Dag 1). ‘n Struikelblok is die groot aantal leerders in een klas, wat lei tot oorvol klasse en dissiplinêre probleme. Leerders kry nie die individuele aandag wat hulle

benodig nie. Kundigheid is ook problematies en leerkragte is nie voldoende opgelei vir uitkomsgebaseerde onderwys nie. Onsekerheid kom voor en daar word oor en weer idees uitgeruil en van mekaar geleer (Observasie: Week 2, Dag 2). Die skool beskik nie altyd oor die nodige materiaal, hulpmiddels en bronne nie en leerkragte moet dikwels hulle kreatiwiteit aan die dag lê om apparate vir demonstrasies te bekom en moet menigmaal hulle eie materiaal en voorbeelde gebruik (Observasie: Week 4, Dag 3).

“... sekere plekke werk hy en sekere plekke werk hy nie...” (Respondent 2).

“OBE werk, maar in ons omstandighede is daar probleme...” (Respondent 3).

“Waar ons sukkel met ons kinders, daar moet baie van die huise af gebring word en goed by die huis gedoen word” (Respondent 1).

“... soos goedjies wat hulle moet bring soos vernaam, ek wetie, dit kom net nie, ek weet nie of daar nie is nie. Is daar miskien nie ‘n koerant by die huis nie? Hy kom ook uit slegte omstandighede. Ons moes maar aanpas, dit was nodig, ja” (Respondent 2).

“... definitiewe aanpassing, ons gaan ‘n aanpassing volgende jaar maak” (Respondent 4).

“Ons het nou die program oor kos wat gesond is. Ek het gesê bring vir julle vrugte van die huis af. Die kinders het nie eers brood by die huis nie, wat nog van vrugte. As die boeke huis toe gaan, kom dit nie terug nie, of bemors, vuil, gebrand. Ons kry nie samewerking van die ouers. OBE is miskien goed, maar vir ons kinders werk tuisopdragte nie” (Respondent 1).

“... gebruik goed soos ‘n model van tande - hy kyk en kyk en wil vat en net kyk. Jy kry nie weer sy aandag om aan te gaan nie. Hy’s nie gewoond daaraan. Ons sukkel met aandagafleibaarheid” (Respondent 1).

“... soek vir my al die troeteldiere op hierdie blad... ek het nog niks vir hom gesê wat is ‘n troeteldier nie... Wat van die outjie wat nie weet glad nie wat ‘n troeteldier is nie, ek moet nou vir hom gaan evalueer... die outjie wat niks gewoond is nie...” (Respondent 1).

“Ek dink dis natuurlik die hoeveelheid leerlinge wat dit moeilik maak...” (Respondent 3).

“... baie min bronne by die skool beskikbaar het, wat jy vir die kind gee, is wat jy van die huis af bring” (Respondent 3).

“Kundigheid... ek dink ook nogal kundigheid ontbreek” (Respondent 3).

Daar is vrae rondom uitkomsgebaseerde onderwys en die gevoel onder leerkragte is dat sekere onderrigmetodes van die vorige kurrikulum onmisbaar is en weer in hulle leerplan ingebou sal word. Daar word baie gefokus op lewensvaardighede en leergereedheid vir formele onderrig, veral gedurende die eerste kwartaal (Observasie: Week 2, dag 1).

“... volgende kwartaal gaan ek aan met my OBE, met my lewensvaardighede, met my taalgeletterdheid gaan ek aan... Maar ek gaan my kind vir lees en klanke en vir wiskunde gaan ek vir hom leer op die ou manier” (Respondent 1).

“Ek het sekere vrae rondom dit... Die indruk wat ek kry, die leerkragte trek swaar. Volgende jaar gaan ons teruggaan na klank - ons gaan terug na klanke toe... die kind

moet lees, wat syfervaardighede aanbetref gaan ons kyk na tafels. Daar's goed wat nog altyd gewerk het wat sal moet terugkom, absoluut" (Respondent 4).

Een respondent se gevoel oor uitkomsgebaseerde onderwys is positief en die mening is dat die bemeestering van uitkomsgebaseerde aktiwiteite en vaardighede tot suksesbeleving lei, wat 'n positiewe effek op die leerder se selfbeeld het en gevoelens van bevoegdheid kweek (Observasie: Week 4, Dag 2).

"Die kind het . . . 'n ding soos 'n papegaai geleer het, nie jou eie ding te doen, alles word vir jou voorgesê. Nou doen die kind sy dingetjie met leiding . . . daai kind voel eintlik so trots aan die ou einde van die dag en hy is so trots op wat hy reggekry het - dit bly by hom" (Respondent 2).

3.5.2.6 Tema 6: Die leerder

Die impak van sosio-ekonomiese faktore op die leerder is duidelik sigbaar, aangesien dit lei tot verdere faktore wat 'n inhiberende invloed op sy of haar ontwikkeling het en wat agterstande en leemtes kan veroorsaak. Die leerder kan nie opgevoed en onderrig word sonder die inagneming van die konteks en verskillende sisteme waarbinne hy of sy funksioneer nie.

* Lewensvaardighede

Een van die vele gevolge van armoede is dat leerders nie bemagtig word uit hulle ouerhuise met basiese lewensvaardighede nie. In die eerste paar weke van Graad 1 word baie tyd afgestaan aan lewensvaardighede. Die leerders sukkel om by konsekwente

struktuur en dissipline in te skakel. In baie gevalle antwoord leerders uit hulle beurt en toon hulle weinig selfdissipline. Wedersydse respek vir klasmaats is problematies (Observasie: Week 1, Dag 2). Leerders sukkel met basiese vaardighede soos groetwyses, aantrek, veters vasmaak, knope vasmaak en kom dikwels skool toe sonder om behoorlik aangetrek te wees (Observasie: Week 2, Dag 1). Leerders toon afhanklike gedrag van mekaar en die leerkrag, en talle leerders het swak selfbeeld en is baie skugter om te antwoord en te waag. Die leerkrag moet hulle steeds vergesel na die badkamer, aangesien toiletgebruik ook nog nie deur almal onafhanklik plaasvind nie. In sekere gevalle staan leerders nog agter bossies (Observasie: Week 1, Dag 1).

“Baie van die kinders het nie toilette by die huis nie - hulle sit agter bossies. Hulle het sommer aan die begin teen ons skoolmure vuilgemaak. Nou moet ons hulle eers leer hoe om ‘n toilet te gebruik” (Respondent 1).

“As die kind nie pre-primêr toe gegaan het nie, die onderwyser moet nog daai kind leer hoe om ‘n veter vas te maak, by dissipline aan te pas, toilet te gebruik of enige van daai lewensvaardighede. Hulle kry nie daai by die huis nie” (Respondent 2).

“MANIERE! Groetwyses en maniere, toiletgebruik . . .” (Respondent 1).

“Die kind het nie selfstandigheid nie, hy kan nie sy eie iets doen nie . . . afhanklikheid van die onderwyseres” (Respondent 2).

* Fisieke ontwikkeling

Die impak van swak sosio-ekonomiese faktore is sigbaar in die fynmotoriese agterstande van die leerders uit historiesbenadeelde gemeenskappe, aangesien daar ‘n tekort aan voorskoolse fynmotoriese stimulasie was. Aangesien talle leerders wat nie in ‘n pre-

primêre klas was nie, groot agterstande toon in hulle fynmotoriese ontwikkeling, word in die pre-primêr en Graad 1 baie tyd afgestaan aan fynmotoriese ontwikkeling. Leerkragte is van mening dat daar menigmaal nie genoeg tyd is om die agterstande in te haal nie. Leerders sukkel met aktiwiteite soos krale inryg, papier sny, kleiwerk, potloodgebruik, knoppies indruk, inkleur, ensovoorts (Observasie: Week 1 - 4 deurlopend). Die leerders se grootmotoriese ontwikkeling is egter dikwels op peil. Leerders is menigmaal by hulle ouerhuise aan hulle eie lot oorgelaat en speel, klouter en hardloop gereeld saam met ander kinders. Tydens pouse hou leerders hulleself besig met hoofsaaklik grootmotoriese aktiwiteite soos rondhardloop, klouter, ensovoorts (Observasie: Week 2, Dag 2).

"Baie, baie, baie fynmotoriese agterstande. Ons doen baie die ryg, knoppies indruk, kraletjies. Hulle is nogal baie goed op die grootmotories. Bal en klim en klouter, want ek dink omdat dit plaaskinders is, sit hulle nie in die huis nie, dit is hulle lewe. Boomklim en dit, daai" (Respondent 2).

"Fynmotories, ja definitief, dis die meeste agterstande. Grootmotories, hulle speel baie, hulle klim, speel, baie buite - ouers werk en kinders speel buite - dis eintlik al stimulasie wat hulle kry . . ." (Respondent 1).

". . . fynmotories doen ons mos nou innie pre-primêr . . . as hulle nie daar kom nie, by die pre-primêr, dan sukkel hulle. Dan sukkel die Graad 1-onderwyseres met die kind, hy weet nie hoe om 'n potlood te gebruik nie. Ons fokus in die pre-primêr baie op fynmotories. Die fokus is juis daar om die kind reg te begint versorg" (Respondent 2).

"Hulle sukkel met fynmotories baie. Die agterstand sal mens ook nie altyd in pre-primêr kan inhaal nie" (Respondent 3).

Armoede lei dikwels tot gesondheidsprobleme en kinders is meer vatbaar vir siektes. In die klassituasie word waargeneem dat leerders se weerstand teen siektes laag is en dat hulle vir weke aaneen rondloop met byvoorbeeld verwaarloosde verkoues (Observasie: Week 3, Dag 2). Daar is gevalle van toring aangemeld en die oordrag van ernstige siektes is kommerwekkend (Observasie: Week 4, Dag 2).

“... ‘n nes van alkoholisme en ook toring. Hulle gooi hulle vullis oor die draad, daar’s nie ordentlike toilette nie - die goed word ook oor die draad gegooi en ons kinders word blootgestel aan daardie reuke” (Respondent 3).

“Baie van die outjies in ons gemeenskap kom met die alkoholiste-sindroom en jy kan sien dat hulle nie rêrig hulle aandag skenk as daar gepraat word nie” (Respondent 3).

Die leerkrag voel dit is belangrik dat leerders eers broodjies eet voor die dag se werk begin, aangesien dit in baie gevalle ál voedsel is wat die kinders die dag inneem. Talle leerders is skaamteloos honger en eet soveel broodjies as wat hulle kan kry (Observasie: Week 1 - 4 deurlopend). Uit die vinnige en gulsige wyse waarop leerders broodjies eet, veral op Maandae, kom die vraag op of hulle aan hulle eie lot oorgelaat word oor naweke om vir kos te sorg. Sommige leerders lyk ondervoed (Observasie: Week 1, 3, 4, Dag 1). Voedsel is skaars en volgens leerkragte is baie ouers nie in staat om naweke na kinders om te sien nie. Leerders kry nie die nodige gebalanseerde voedingstowwe in nie en gesinne handhaaf nie ‘n gesonde lewenstyl nie. Daar is leerders wat slegs skool toe kom vir kos – die enigste wat hulle vir die dag kry.

“daar is van die kinders wat brood eet dat hul magies so staan” (Respondent 2).

“’n Honger kind kan nie leer nie, hy kan nie konsentreer nie” (Respondent 1).

“Daardie kinders kom net skool toe omdat hulle wil kom vir ‘n stukkies brood”

(Respondent 3).

“die kinders is honger hulle is verskriklik afhanklik van daai snytjie brood. Dis baie-keer al wat hul die dag eet”

(Respondent 3).

“Die kinders moet self sorg naweke dat hulle ‘n stukkies brood kry” (Respondent 2).

* Leergereedheid

Die impak van lae sosio-ekonomiese faktore op die leergereedheid van die leerder is sigbaar. Volgens leerkragte is meer as die helfde van die leerders wat in Graad 1 kom, nog nie leergereed vir die eise wat in Graad 1 aan hulle gestel word nie. Die Graad 1-leerkrag is verplig om, ter wille van die leerders wat nie blootgestel was aan pre-primêre stimulasie nie, voorbereidende aktiwiteite aan die begin van Graad 1 te doen, voordat met formele werk begin kan word. Soos reeds vermeld moet daar veral op fynmotoriese ontwikkeling gefokus word. Aan die einde van die maand van observasie het ‘n groot aantal leerders steeds nie oor die nodige vaardighede beskik om aktiwiteite en opdragte wat aan hulle gegee is, te voltooi nie, en kon daar steeds nie volkome met die Graad 1-leerplan aangegaan word nie. Gedurende Maart is nog baie tyd afgestaan aan skoolgereedheids- en fynmotoriese ontwikkeling en gepoog om agterstande in te haal (Observasie: Week 1 – 4 deurlopend). Volgens leerkragte neem dit baie lank vir die leerders, wat nie voorskoolse stimulasie gehad het, om vaardighede te bemeester wat vereis word vir Graad 1.

“... daai agterstand, daai agterstand . . . Dit neem jou omtrent ‘n kwartaal om die kinders reg te ruk en in lyn te kry” (Respondent 4).

“... kry mos die kind rou van die huis af. Waar die kind glad nie in pre-primêr was nie, of glad nie gestimuleer word by die huis nie, dit vat hom omtrent so halfjaar, die gereedmaking...” (Respondent 1).

“... so omtrent 60% leerders was nog nie gereed vir formele onderwys aan die begin van Graad 1 nie” (Respondent 4).

“As hulle nie by pre-primêr kom nie dan sukkel hulle. Dan sukkel die Graad 1-onderwyseres met die kind, hy weet nie hoe om ‘n potlood te gebruik nie” (Respondent 2).

“Ek het nog in Graad 1 krale inryg, papier sny, inkleurwerk, papierskeurwerk . . . hantering van veters inryg, kleiwerk - al die voorbereidende aktiwiteite” (Respondent 1).

* Die leerder wat pre-primêre stimulasie gehad het teenoor die leerder wat geen pre-primêre blootstelling gehad het nie

Armoede het tot gevolg dat talle leerders nie vervoer het na pre-primêre instansies nie of dat hulle ouers nie die minimale pre-primêre fooie kan bekostig nie. Daar is ‘n definitiewe verskil wat betref die leerders se vermoë, vaardighede en gereedheid, tussen leerders wat wel in die skool se pre-primêre klassie was, teenoor dié wat direk van die huis af kom (Observasie: Week 2, Dag 1, 3; Week 3, Dag 2, 3). Die Graad 1-leerkrag is van mening dat dit meer as ses maande vir laasgenoemde leerder neem om aan te pas in die skool. Die Graad 1-leerkrag vergelyk dikwels die leerders se werk en is van mening dat daar ‘n wesenlike verskil is tussen leerders met die pre-primêre blootstelling en dié daarsonder. Die leerders wat nie by die huis of in ‘n pre-primêre klas gestimuleer is nie, is

bang om te waag, het geen selfvertroue nie en sukkel om aan te pas (Observasie: Week 2, Dag 2).

“... definitiewe verskil tussen leerders wat wel in pre-primêr was en wie nie. Dit is die kinders wat in pre-primêr is wat uitstaan” (Respondent 3).

“Die kind wat nou wel uit die pre-primêre klas uitkom het ‘n voorsprong en as jy vir hom ‘n aktiwiteit gee of ‘n opdrag, sal hy dit kan uitvoer” (Respondent 1).

“Jy sien watse kind was gestimuleer en watse nie. Onmiddellik. Onmiddellik. Jy kan sommer sien die kind wat by die huis geleer het... die outjies wat die ouers nou nie help nie hy's te bang” (Respondent 1).

“... as die kind in die pre-primêr is, dan het hy selfvertroue... die wat nie is nie - dis ‘n gehuilery, groot aanpassing vir die kind” (Respondent 2).

* Die beeld van die historiesbenadeelde leerder aan die einde van die Graad 1-jaar

Ten spyte van die insette van die leerkrag, ontwikkel die historiesbenadeelde leerder baie stadig as gevolg van die effek van sosio-ekonomiese toestande, en talle leerders pas eers aan die einde van die jaar aan. Dit veroorsaak dat hulle aan die einde van Graad 1 nog nie gereed is vir die eise van Graad 2 nie. Daar is veral fynmotoriese agterstande. Die gevoel onder leerkragte is dat die kind verontreg word deur oorgeplaas te word na Graad 2, terwyl hy of sy nog nie gereed is nie. Hierdie agterstande word dikwels nooit volkome ingehaal nie.

“Ek weet presies wanneer daai stadige kindjie ontluik - party Junie, party September. September is baie laat...” (Respondent 1).

"... daai kind word 'n onreg aangedoen ... as my kind nie gereed is om oor te gaan na ander klas nie, voel ek hy moet teruggehou word. Die agterstand raak nou net groter, want hy moet met die stroom gaan, daar is dit nogal 'n probleem" (Respondent 2).

"Die kind het nog nie reg daai basiese wat hy in Graad 1 moet hê. As ek nou dink aan 'n outjie wat herhaal, issie dat hy 'n jaar gemors het van sy lewe nie ... Al was hy in Graad 1, of dit was nou eintlik sy eerste jaar in Graad 1, was eintlik sy pre-primêre jaa en sy tweede jaar is eintlik sy formele jaar" (Respondent 1).

"Volgens wetgewing as die kind sewe word moet die kind in Graad 1 wees ... die enetjie wat ek het in Graad 1, hy tel tot by een en twee, hy wil nie verby drie kom nie ... ek moet vir hom terughou, maar volgens wetgewing moet hy aangaan" (Respondent 2).

Die Graad 3-leerkrag sukkel dat die leerders 'n tweede taal bemeester, aangesien basiese vaardighede van Graad 1 nog nie vasgelê is nie. Die groot aantal Graad 3-leerders met agterstande, as gevolg van die feit dat leerders aan die einde van Graad 3 teruggehou word, is ook problematies.

"Of daar kinders is wat aan die einde van Graad 1 deurgesit word en nog nie gereed is vir Graad 2 nie? Ja! Die leerondersteuningsopvoeder kan ook mos nou nie al die kinders wat daardie agterstande het akkommodeer nie, met die gevolg is dat daardie agterstand eintlik bly ... Daardie kinders issie gereed vir Graad 2 nie, maar aan die einde van die dag het hulle nog nie daardie agterstand ingehaal nie ... met die nuwe beleid ... gaan dan oor na Graad 3. In Graad 3 is daar nou 'n ophoping. Ek kry die Graad 3 onderwyseresse verskriklik jammer. Nou is daar is nou die ... tweede taal eintlik meer intensiewer onderrig word as wat dit in Graad 1 en Graad 2 ... nie gereed om hulle eie

taal te bemeester nie, hoe kan hulle nou nog hulle tweede taal bemeester?" (Respondent 3).

3.6 BESPREKING VAN NAVORSINGSRESULTATE

Volgens die literatuur lei lae sosio-ekonomiese toestande in historiesbenadeelde gemeenskappe dikwels tot onvoldoende beskikbaarheid van fasiliteite en hulpmiddels, wat oorvol huise, 'n tekort aan sanitêre geriewe en higiëniese fasiliteite insluit (Departement van Onderwys, 1997b:14; Donald *et al.*, 1997:145). Die effek van die swak sosio-ekonomiese faktore is duidelik sigbaar in die Vlottenburgse gemeenskap. Die huislike omstandighede van Vlottenburg se leerders is gevolglik oor die algemeen disfunksioneel en daar is dikwels blootstelling aan geweld, misdaad, konflik, alkoholmisbruik, dwelms, egskeidings, ensovoorts. Heelwat leerders woon in plakkershutte sonder voldoende fasiliteite, en daar is 'n groot aantal familieledede in klein huisies woonagtig. Daar is gedurig konflik in huise en talle enkelouers is verantwoordelik vir die kinders se opvoeding. Kinders is dikwels aan hulle eie lot oorgelaat, ouers werk voldag, en daar is weinig interaksie tussen ouer en kind. Volgens die literatuur is dit algemeen vir moeders uit 'n uiters arm gemeenskap om depressief en emosioneel en fisiek uitgeput te raak, en middels soos alkohol te gebruik om te ontsnap van haar realiteit, fisieke geweld in die gesin en mishandeling van die kinders. Waar uitgebreide families voorkom, sien ander lede van die familie om na die kinders. Daar is weinig interaksie tussen ouer en kind, terwyl die kind gedwing is om na sy of haar ouderdomsgroep op te sien vir leiding (Donald *et al.*, 1997:145; Engelbrecht & Natzel, 1997:160).

Leerders word nie uit hulle ouerhuise bemagtig met basiese lewensvaardighede soos toiletgebruik, groetwyses, aantrek, veters en knope vasmaak, ensovoorts, nie, en daar word in die eerste paar weke van Graad 1 baie tyd hieraan afgestaan. Leerders sukkel om by konsekwente dissipline en struktuur in te skakel, en toon weinig selfdissipline.

Talle ouers van die Vlottenburg leerders is ongeletterd en het min of geen skoolopleiding gehad nie, ouers is dus nie in staat om leerders tuis te stimuleer en met tuisopdragte te help nie. Ouers dien nie as positiewe rolmodelle nie en leerders leer nie die nodige lewensvaardighede by ouers aan nie. Die literatuur bevestig dat 'n hoë persentasie arm ouers min of geen skoolopleiding gehad het nie en nie in staat is om hulle eie kinders voor te berei om die vaardighede van lees en formele leer aan te leer nie (Departement van Onderwys, 1994:91, NEPI, 1993a:119; Departement van Onderwys, 1997a:2; ANC, 1994:91).

Talle Vlottenburg-leerders het gevolglik nie toegang tot voorskoolse stimulasie gehad nie. Daar is 'n definitiewe verskil in die vermoë, vaardighede en gereedheid, tussen die leerders wat wel in die skool se pre-primêre klassie was, teenoor die leerders wat direk van die huis af kom. Literatuur bevestig dat kinders se vermoë om skoolverwante ontwikkelingstake te bemeester, sterk berus op die bemeestering van vroeëre ontwikkelingstake. Die bemeestering van ontwikkelingstake van die kleutertydperk behoort die kind in staat te stel om tot op sodanige affektiewe, fisiese, motoriese,

kognitiewe en sosiale vlak te vorder om die formele skoolopset met welslae te hanteer (Herbst, Schoeman & Huysamen, 1993:87; Kagan, 1992:7).

Vlottenburg se leerders is vatbaar vir siektes, en armoede lei dikwels tot gesondheidsprobleme. Leerders se weerstand is laag, siektes word verwaarloos en die oordrag van ernstige siektes is kommerwekkend. Ouers se kennis en opleiding aangaande gesondheidsprobleme is beperk (Departement van Onderwys, 1997b:13). Volgens literatuur is voedsel skaars in verarmde gemeenskappe, leerders kry nie die nodige gebalanseerde voedingstowwe in nie en dit is moeilik vir ouers om hulle kinders 'n gesonde gebalanseerde lewenstyl te laat handhaaf (Biersteker & Robinson, 2000:27; Donald *et al.*, 1997:145; Departement van Onderwys, 1997b:13). Die skool se broodsisteem voorsien menigmaal die enigste maaltyd wat sommige leerders elke dag kry, en leerders is in baie gevalle aan hulle eie lot oorgelaat om naweke vir iets te ete te sorg. Leerders kry nie die nodige gebalanseerde voedingstowwe in nie en gesinne handhaaf nie 'n gesonde lewenstyl nie.

Die Graad 1-leerkrag van Vlottenburg is verplig om, ter wille van die leerders wat nie blootgestel was aan pre-primêre stimulasie nie, voorbereidende aktiwiteite aan die begin van Graad 1 te doen, voordat met formele werk begin kan word. Dit neem baie lank, in sommige gevalle selfs tot ses maande, vir leerders om aan te pas in Graad 1 en oor die nodige vaardighede te beskik om volkome met die Graad 1-leerplan te begin. Leerkragte van Vlottenburg is van mening dat daar pre-primêre klasse in hulle omgewings is wat, as gevolg van finansiële redes, slegs as 'n dagsorg dien. Dagsorgprogramme benodig 'n

opvoedkundige komponent om 'n positiewe effek op skoolvordering te hê en huidige lae-kwaliteit voldagsentrums hou slegs toesig en plaas die skolastiese ontwikkeling van jong kinders in gevaar (NEPI,1993a:118).

Talle Vlottenburg-leerkragte beskik nie oor die kennis en vaardighede om leerders te bemagtig om weg te breek van sosio-ekonomiese en historiesbenadeelde omstandighede nie. Volgens Engelbrecht en Forlin (1998:1) het opleidingsprogramme in die verlede nagelaat om leerkragte, wat onderrig in 'n historiesbenadeelde omgewing, te bemagtig met vaardighede om die kurrikulum aan te pas, behoeftes by leerders in die sisteem raak te sien en diversiteit te kan hanteer. Gevoelens van onkunde en onsekerheid kom voor onder Vlotteburg se leerkragte en daar is, soos reeds bespreek, leerkragte wat geen onderwysopleiding gehad het nie. Leerkragte het 'n behoefte aan verdere opleiding en ondersteuning. Talle leerkragte is al baie jare verbonde aan Vlottenburg, dit is vir hulle moeilik om aan te pas by verandering en vernuwing en hulle is nog besig om aan te pas by die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys.

Daar is dikwels 'n tekort aan biblioteke, laboratoriums, leesmateriaal, boeke, skryfbehoeftes, papier, ensovoorts, in skole uit 'n historiesbenadeelde gemeenskap (Kruger, 1997:26). Vlottenburg Primêr beskik nie oor die nodige bronne, materiaal, kundigheid en finansies om probleme waarmee hulle gekonfronteer word, aan te spreek nie. Beskikbaarheid van en toeganklikheid tot formele en informele ondersteuningsdienste is 'n probleem in die Vlottenburg-gemeenskap.

Die gevoel onder leerkragte is dat die kind verontreg word deur oorgeplaas te word na Graad 2, terwyl hy of sy nog nie gereed is nie, en dat hierdie agterstande dikwels nooit volkome ingehaal word nie. Die groot aantal Graad 3-leerders met agterstande, wat aan die einde van Graad 3 teruggehou word, is problematies - klasse is groot en leerders is op verskillende vlakke van ontwikkeling. Volgens Motala (1995:162) veroorsaak leerders se veelvuldige klaskamerherhalings oorvol klaskamers en 'n vertraagde vloei van leerders deur die skool. Soos reeds bespreek, is leerkragte nie opgelei om leerders te onderrig wat op verskillende ontwikkelingsvlakke is nie (Kruger, 1997:25; Departement van Onderwys, 1997b:35).

Uit die analise van die data, blyk dit dat daar 'n groot behoefte is aan leerondersteuningsriglyne vir die Graad 1-leerkrag vanuit 'n historiesbenadeelde omgewing, om die leerkrag te bemagtig om probleme te oorbrug waarmee hy of sy gekonfronteer word. Die identifisering van temas en subtemas en die vergelyking hiervan met bestaande literatuur, maak dit moontlik vir die navorser om die unieke bydraes van die navorsing uit te lig.

HOOFSTUK 4

LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE VIR DIE GRAAD 1-LEERKRAG

4.1 INLEIDING

Dit blyk duidelik uit Hoofstuk 3 dat, met die opstel van riglyne vir die Graad 1-leerkrag by Vlottenburg, daar nie op die leerder alleen gefokus kan word nie, aangesien die leerder funksioneer binne bepaalde sisteme wat 'n invloed op sy of haar ontwikkeling het. Die verskillende sisteme waarvan die leerder deel is, is die gemeenskap waaruit die leerder kom, die ouerhuis, die skoolsisteem, asook die klaskamer. Riglyne word verskaf aan die Graad 1-leerkrag om die omstandighede binne die betrokke sisteme so gunstig moontlik te maak en faktore wat die leerder se ontwikkeling kan inhibeer so ver moontlik uit te skakel, alhoewel sekere negatiewe faktore (byvoorbeeld armoede) in die leerder se milieu nooit volkome deur die leerkrag of skool uitgeskakel kan word nie. Elke leerder het die reg om optimaal te ontwikkel, en deur die negatiewe effek van rolspelers en omstandighede binne bogenoemde sisteme, word hierdie reg dikwels van die leerder ontnem en word hy of sy, soos sy of haar ouers, 'n slagoffer van historiesbenadeelde omstandighede en word die bose kringloop herhaal. Hier volg die voorgestelde leerondersteuningsriglyne vir die Graad 1-leerkrag, met gestelde temas as breë verwysingsraamwerk en die inkorporering van gegewens verkry uit die literatuurstudie.

4.2 KONTEKS VAN DIE LEERDER

Die leerders se vermoë om skoolverwante ontwikkelingstake te bemeester, berus sterk op die mate waarin vroeë ontwikkelingstake bemeester is, soos reeds bespreek in Hoofstuk 2. Die bemeestering van ontwikkelingstake van die kleutertydperk behoort die leerder in staat te stel om op kognitiewe, affektiewe, fisieke en sosiale vlak só te ontwikkel, dat hy of sy die skoolopset met welslae kan hanteer. Ten einde die skooltoetreder te help om suksesvol te wees en hulp te verleen waar nodig, moet probleme vroegtydig geïdentifiseer word. Die leerkrag moet kennis hê van en begrip toon vir die verskillende vlakke van ontwikkeling van die kind, asook die historiesbenadeelde se spesifieke behoeftes binne elke ontwikkelingsvlak.

Die fisieke ontwikkeling van die leerder het ook 'n invloed op ander fasette, soos persoonlikheids-, sosiale, selfbeeld- en intellektuele ontwikkeling, en goeie motoriese vaardighede kan bydra tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld en sosialisering in spanverband. Die historiesbenadeelde leerder se grootmotoriese ontwikkeling is meestal op peil, alhoewel daar vele fynmotoriese agterstande is. Leerkragte moet fokus op fynmotoriese ontwikkeling en leerders blootstel aan fynmotoriese aktiwiteite soos krale inryg, kleiwerk, legkaart bou, ensovoorts. Die hulp van *Kids Development Programme* (Kotzé, 2001), 'n ontwikkelingsprogram vir kinders, wat fokus op die ontwikkeling van groot- en fynmotoriese vaardighede, sowel as kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling, word aangebied. KDP (Kids Development Programme) fokus veral op fynmotoriese agterstande in historiesbenadeelde skole, in 'n poging om leerkragte te ondersteun sodat daar vinniger met formele onderrig in Graad 1 begin kan word.

Soos reeds melding gemaak in Hoofstuk 2, vind kognitiewe ontwikkeling progressief plaas deur sosiale verhoudings en interaksie. Kinders ontwikkel progressief nuwe of oorgeneemde menings en kennis deur die leemte uit te wis tussen wat hulle tans verstaan en dit waarmee hulle gekonfronteer word in sosiale interaksie. Hierdie interaksie het belangrike implikasies vir die historiesbenadeelde leerder, aangesien ouers, die portuurgroep en leerkragte as mediators optree in die kognitiewe ontwikkeling en opvoeding van die kind. Deur mediasie (intensionele interaksie met die leerder), pas die leerder sy of haar huidige betekenis van kennis aan na 'n breër begrip en vlak van begrip.

Indien die skooltoetreder se affektiewe ontwikkeling op peil is, sal hy of sy in staat wees tot selfvertroue en selfstandigheid en distansiering van sy of haar ouers. Die historiesbenadeelde leerders het dikwels nie 'n goeie selfbeeld nie en sukkel om verhoudings te vestig, te waag en te eksperimenteer en sy of haar emosies te beheer. Leerkragte moet gevoelens van geborgenheid by leerders kweek, uitdagings aan leerders stel en gebruik maak van suksesbeleving.

Wat die sosiale ontwikkeling betref word daar van die skooltoetreder verwag om in groepsverband saam te werk, verhoudings te vestig, te deel, te kompeteer en anti-sosiale gedrag te beheer. Historiesbenadeelde leerders het menigmaal anti-sosiale gedrag, toon weinig respek vir medeklasmaats en sukkel om in groepsverband saam te werk. Leerkragte kan fokus op groepwerk en deelname in koöperatiewe groepe, waar saamgewerk word om 'n gemeenskaplike doel te bereik.

4.3 LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE IN DIE KLASKAMER

4.3.1 INLEIDING

Die daarstelling van 'n uitnodigende en gunstige leeromgewing moet aan die volgende vereistes voldoen.

- * Leerkragte moet erken dat alle leerders uniek is, en effektiewe maniere vind om met elke individuele leerder te werk.
- * Daar moet 'n oop koöperatiewe verhouding van wedersydse respek tussen die leerders en die leerkrag wees, waarin die leerder die vrymoedigheid moet kan neem om te waag.
- * Die leerder moet vrye toegang hê tot 'n verskeidenheid leeraktiwiteite en die klem moet val op die eksperimentering en betrokkenheid by die leerproses.
- * Daar moet 'n buigsame, geïntegreerde kurrikulum wees wat gebaseer is op die behoeftes en belangstelling van die leerders.
- * Die leerder moet aktief deelneem aan die leerproses. Besluitneming, probleemoplossing en eksperimentering word aangemoedig.
- * Die leeromgewing moet gekenmerk word deur 'n atmosfeer van vertroue, aanvaarding en respek.
- * Daar moet 'n atmosfeer van samewerking en oop kommunikasie tussen leerkragte in die skool wees.

Die historiesbenadeelde omgewing waarin die leerder grootword kan sy of haar emosionele ontwikkeling inhibeer en konsentrasie asook prestasie beïnvloed. Die onvermoë om opdragte uit te voer lei tot frustrasie en gevoelens van onbeholpenheid.

Herhaalde kritiek en straf ontwikkel gevoelens van minderwaardigheid en wek angs by die leerder. Die leerkrag moet geleentheid skep vir suksesbeleving om om te sien na die emosionele toestand van die leerder. Die leerder moet ook aangemoedig word om uiting te gee aan gevoelens soos hartseer, woede, vreugde, ensovoorts, alhoewel die leerder sy of haar emosies moet kan beheer. Die leerkrag moet deur 'n vertrouensverhouding onafhanklikheid en selfstandigheid aanmoedig en geleentheid skep om verhoudings te vestig.

4.3.2 VOORBEELD VAN 'n SIFTINGSVRAELYS

'n Siftingsvraelys is opgestel vir die Graad 1-leerkrag om deur middel van informele evaluering vas te stel watter Graad 1-leerders nog nie leergereed is vir formele onderwys met die aanvang van Graad 1 nie, sodat die nodige hulp aan hierdie leerders verleen kan word. Hulp van die skoolkliniek of universiteit kan ingeroep word met die afneem en gebruik van die siftingsvraelys. Die volgende leervaardighede word op 'n deurlopende basis van 'n maand geëvalueer: taal en belewe, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe geheue, ruimtelike oriëntering, getalbegrip, visuele diskriminasie, visuele geheue, vormwaarneming, voorgrond- of agtergrondwaarneming, visuele waarneming, gestaltwaarneming en visuele opeenvolging, fyn- en grootmotoriese vaardighede en sosiale en emosionele ontwikkeling. Die siftingsvraelys is gebaseer op vaardighede wat vereis word van die leerder om gereed te wees vir die eise wat die Graad 1-sillabus aan hom of haar stel.

TAAL EN BELEWE

Die leerder moet in staat wees om te kommunikeer, opdragte te verstaan, eie woordeskat uit te brei, woorde te herken, voorwerpe te benoem en gebeure te beskryf.

- * Die leerkrag begin die skooldag deur leerders voor in die klas op die mat te laat sit. Die leerders kry geleentheid om met medeleerders te deel wat die vorige dag gebeur het - wat hy of sy gesien, gedoen en beleef het. Om die leerder se begrip van emosie vas te stel gebruik die leerkrag vrae soos “Hoe het jy gevoel, wat het jy gesien?”

- * Die leerkrag sê ‘n eenvoudige rympie vir die leerders op, byvoorbeeld:

Jantjie en Antjie met ‘n kosmandjie

Klim hoog op teen die berg

Jantjie huil toe hy gly,

en vreeslik seerkry,

en Antjie haar vir hom vererg.

Die leerders moet die volgende vrae beantwoord:

Oor wie gaan die storie?

Waarheen het hulle gegaan?

Hoekom het hulle teen die berg opgeklim?

Wat het met Jantjie gebeur?

Wat het aan die einde van die storie gebeur?

Gee geleentheid vir elke leerder om in groepsverband te vertel hoe hy of sy dink die storie anders kon geëindig het.

VISUELE PERSEPSIE

Visuele persepsie verwys na die vermoë van die brein om deur middel van die oë kontak met die buitewêreld te maak.

Visuele diskriminasie

Visuele diskriminasie is die vermoë om deur middel van die oë te onderskei en ooreenkomste en verskille raak te sien. Klassifikasie en begripsvorming gaan hiermee gepaard.

- * Die leerkrag sit vyf gefotostateerde prente op die bord wat eenders lyk. By een van die prente is 'n voorwerp of 'n gedeelte van die voorwerp uitgevee of verwyder voordat dit gefotostateer is. Leerders moet aandui watter prent anders is.
- * Leerders kry elkeen 'n "visuele diskriminasie-folio" om in hulle werkboekie te plak. By elke reeltjie moet elke letter of woord omring word wat presies dieselfde lyk as die onderstreepte woord aan die begin van elke reeltjie, byvoorbeeld:

<u>b</u>	d	p	q	b	b	p	d	b	q
<u>as</u>	sa	as	as	aa	ss	as	aa	sa	ss
<u>maar</u>	raam	raan	maar	aram	naam	raam	maar	maar	naar

kaas saak asak haas hasa kaas saak kasa kaas asak

kou klou kou ikou klon kluo kou klou kon kloo

koors koors koons skoon knoor koors kors koors skroo skoon

Visuele geheue

Visuele geheue is die vermoë om te kan onthou wat die oë gesien het.

- * Die leerkrag plaas drie A4-grootte prente van verskillende voorwerpe in 'n spesifieke volgorde op die bord. Leerders kry ongeveer tien sekondes om goed na die prente te kyk. Die prente word nou afgehaal en met nog sewe ander A4-grootte prente geskommel. Leerders moet nou die drie prente wat oorspronklik teen die bord opgesit was, uitken en in die oorspronklike volgorde terugplaas.
- * Die leerkrag neem 'n skoendoos en pak enige vyf voorwerpe daarin, terwyl elke voorwerp eers duidelik vir die leerders gewys word. Die leerders moet nou opnoem watter voorwerpe in die skoendoos geplaas is.

Vormwaarneming

Vormwaarneming verwys na die herkenning van vorms en die grootte van voorwerpe. Leerders moet weet dat 'n voorwerp, byvoorbeeld 'n piering, nie dieselfde lyk indien dit vanuit verskillende kante bestudeer word nie.

- * Gebruik 'n prent waar die een voorwerp naby en 'n ander voorwerp ver is. Die leerder moet aandui watter voorwerp naby en watter voorwerp ver is.

- * Vra aan die leerders wie in die klas sit die verste en wie sit die naaste van die leerkrag af.
- * Leerders moet met hulle arms 'n groot sirkel bokant hulle koppe maak. Hulle moet ook hulle arms gebruik om 'n vierkant te maak, en hulle vingers om 'n driehoek te maak.

Voorgrond- of agtergrondwaarneming

Dit verwys na die vermoë om te onderskei of 'n voorwerp voor of agter 'n ander voorwerp is.

- * Die leerkrag teken self 'n prentjie van 'n vissie in 'n net. Die vissie moet met ander woorde agter die toue van die net wees. Dubbellyne moet gebruik word om die net aan te dui. Die prent moet gefotostateer word sodat elke leerder sy of haar eie het. Leerders moet nou die vissie AGTER die net 'n spesifieke kleur maak en die net self 'n ander kleur.

Visuele waarneming

Visuele waarneming is die vermoë om fyn detail waar te neem en dele tot 'n geheel saam te stel.

- * Leerders werk in groepe van vier saam. Elke leerder kry geleentheid om, terwyl groeplede se oë toe is (nadat hulle hom of haar noukeurig bestudeer het) iets aan hom- of haarself te verander, byvoorbeeld die haarstyl te verander, skoene uit te trek, 'n pen in 'n hemsak sit, das af te haal, baadjie verkeerd om aan te trek,

ensovoorts. Die leerders kry die geleentheid om te sê wat die belangrikste ding is wat anders is.

- * Die leerkrag kan gebruik maak van eenvoudige gefotostateerde prente met groot definitiewe buitelyne. Die oorspronklike prent word aan die leerders getoon en daar word aan hulle gesê dat dieselfde prent aan hulle gewys gaan word, maar dat iets belangrik weggelaat gaan word. Die leerkrag toon nou nog 'n gefotostateerde prent van die oorspronklike, waarvan iets uitgevee of afgehaal is voordat dit gefotostateer is.

Gestaltwaarneming en visuele opeenvolging

Dit is die vermoë om te onthou wat gesien is en die figure in volgorde weer te gee.

- * Die leerkrag kyk dat leerders op die regte plek in hulle werkboekie is. Die werkboekie moet lyntjies in hê waarop leerders kan skryf, met groot spasies tussenin. Die leerkrag teken nou die volgende patroon op die bord:

^^^^^^^^^^^^^^

Die leerders trek eers met hulle vinger dieselfde patroon op die lyntjie in hulle werkboekie. Daarna gebruik hulle 'n potlood om die patroon te trek.

- * Die volgende patroon word deur die leerkrag op die bord getrek:

^^ ^^ ^^ ^^

Die leerders teken die patroon in hulle werkboekie oor op die volgende lyntjie.

- * Verdere patrone wat gebruik kan word:

~~~~~

<<<<<<<<

>>>>>>>

0000000

Let op: Teken hy of sy van links na regs?

Begin hy of sy op die kant van die bladsy?

Teken hy of sy vloeiend?

Hoe lyk sy of haar potloodgreep?

## GETALBEGRIP

Hieronder word verstaan die kennis van syfers en wiskundige begrippe soos sortering, klassifikasie, tydsbesef, groepering en hoeveelhede.

- \* Wanneer leerders in 'n ry staan om badkamer toe te gaan of om hulle broodjies te kry, moet die leerder aan hulle vra wie eerste, tweede en laaste staan, asook hoeveel broodjies hulle gekry het.

Leerders werk in groepe van vier en gebruik tydskrifte om diere uit te knip. Die leerders sit al die prentjies van dieselfde soorte bymekaar, byvoorbeeld al die perde, honde, katte, ensovoorts. Terwyl die leerders knip, stap die leerkrag rond en vra die volgende vrae: Hoeveel potlode is op die bank? Hoeveel boeke sal oorbly as ek twee wegneem? Hoeveel

uitveërs het ek in elke hand? Hoeveel meer uitveërs is daar in hierdie hand as in die ander hand?

## **RUIMTELIKE ORIËNTERING**

- \* Die leerkrag gebruik eenvoudige prente van byvoorbeeld honde, en plaas dit op die bord. Die leerders kry geleentheid om deeglik daarna te kyk. Die leerder kan vrae vra, byvoorbeeld: Wys vir my watter hondjie sit in iets? Watter hondjie sit onder iets? Waar sit die hondjie hier?
- \* Gebruik verskillende vrae om vas te stel of leerders kan onderskei tussen begrippe:

Binne versus Buite

Op versus Onder

Laag versus Hoog

Bo-op versus Deur

Langs versus Rondom

Naby versus Ver

- \* Die leerders moet die volgende opdragte uitvoer:
  - Sit jou hande bo-op die tafel
  - Sit jou hande onder die tafel
  - Sit jou hande voor jou op jou skoot
  - Sit jou hande agter jou rug
  - Steek jou regterhand op

Steek jou linkerhand op

Loop na links, regs, agtertoe en vorentoe

Staan langs, voor, agter en bo-op die stoel

Kruip onder die tafel in

Gaan by die deur uit en kom weer in

- \* Die leerkrag teken 'n groot lui agt, wat dwars lê, op die bord. Die leerders moet dieselfde figuur met hulle vingers in die lug teken, sonder om twee aparte sirkels te teken.
- \* Die leerders kry opdrag om met hulle regterhand aan hulle linkervoet te raak en omgekeerd. Die leerders moet dit daarna 'n paar keer vinnig na mekaar doen.

## **OUDITIEWE PERSEPSIE**

### **Ouditiewe Geheue**

- \* Die leerkrag moet leerders rustig laat sit of lê op die mat met hulle oë toe. Die leerders moet nou verskillende klanke of geluide identifiseer. Die leerder moet die leerders geleentheid gee om direk na elke klank of geluid te sê wat hulle gehoor het.

Die volgende geluide kan gemaak word:

Skeur 'n stuk papier, of frommel dit op



Klap die hande

Klop aan die deur

Draai die kraan oop

Tik met 'n potlood op die tafel

Maak die keel skoon

Nies, hoes, lag, huil of blaas die neus

\* Die leerders moet vir die leerkrag AL die geluide of klanke opnoem wat hulle kan onthou wat gehoor is.

\* Die leerkrag moet twee van bogenoemde geluide kies wat die leerder wel korrek kon identifiseer. Die leerkrag verduidelik dan aan die leerder dat hy of sy twee geluide gaan maak, maar dat een voor die ander een gaan wees. Die leerder moet nou die geluide identifiseer en aandui watter een eerste was.

### **Ouditiewe diskriminasie**

\* Die leerkrag lees aan leerders twee woorde op 'n slag, wat baie dieselfde klink. Die leerders moet aandui of dit dieselfde woord is en of dit twee verskillende woorde is.

glips - gips

reën - reën

swel - spel

hap - hak

hooi - gooi

geel - geel

laag - leeg

graan - kraan

### FYNMOTORIESE VAARDIGHEDE

Die leerders moet klein bewegings met die hand maak en 'n voorwerp, soos byvoorbeeld

'n potlood of skêr, gebruik. Goeie hand-oog-koördinasie is nodig. Leerders moet:

- \* Hempsmoue se knope los- en vasmaak
- \* Skoenveters los- en vasmaak
- \* Prente uitknip met 'n skêr
- \* Liggies met die vyf vingers van die een hand teen die vyf vingers van die ander hand tik, palms na mekaar
- \* 'n Stuk koerantpapier met die een hand opfrommel en 'n papierbal daarvan maak.
- \* Indien leerders in 'n werkboekie werk, moet op die volgende gelet word:  
  
Bly hy of sy op die lyn?  
  
Is al die letters ewe groot?

### GROOTMOTORIESE VAARDIGHEDE

Die leerders moet groot bewegings met die liggaam of liggaamsdele maak.

Leerders voer die volgende opdragte uit:

- \* Loop hak-toon op 'n reguit lyn
- \* Staar op die tone vir tien tellings

- \* Staar eenbeentjie op 'n reguit lyn
- \* Loop oor hindernisse soos 'n boeksak, kassie, deurmat, ensovoorts
- \* Gooi 'n bal in die lug of teen 'n muur en vang dit weer
- \* Gebruik 'n bal om iets om te skop, byvoorbeeld 'n drommetjie

## SOSIALE EN EMOSIONELE GEREEDHEID

Sosiale en emosionele gereedheid verwys na die vermoë om van ouers te distansieer, onafhanklikheid te toon in die maak van keuses, selfvertroue te hê om vrae te vra, verhoudings te vestig, te waag, goeie basiese maniere te hê en sy of haar emosies te beheer.

- \* Observeer die kind se gedrag in verskillende situasies:
  - Is hy of sy normaalweg gelukkig?
  - Het hy of sy 'n positiewe selfbeeld?
  - Is hy of sy vol selfvertroue, selfversekerd en onafhanklik?
  - Meng hy of sy goed met ander kinders van sy of haar ouderdom?
  - Maak hy of sy maats en speel speletjies saam met ander?
  - Neem hy of sy aan groepaktiwiteite deel?
  - Is hy of sy gewillig om sy of haar beurt af te wag?
  - Volg hy of sy die reëls vir eenvoudige speletjies?
  - Kan hy of sy alleen speel of werk?
  - Is hy of sy gewillig om nuwe take aan te pak?
  - Kan hy of sy take voltooi?

### 4.3.3 VERDERE LEERONDERSTEUNINGSRIGLYNE IN DIE KLASKAMER

Leerkrigte moet kennis hê van die verskillende ontwikkelingsmylpale van die leerder en weet indien die leerder se ontwikkeling (emosioneel, sosiaal, affektief en kognitief) nie op peil is nie. Leerkrigte moet deeglike opleiding ontvang in vroeë kinderontwikkeling, sodat hulle die leerder se ontwikkeling binne die verskillende kontekste verstaan vanaf geboorte tot nege jaar. Leerkrigte moet ook vertrouwd wees met die ontwikkelingsbehoeftes van die leerder op hierdie ouderdom en die mate waarin dit verander, sodat hulle ouers ten volle kan ondersteun en bemagtig. Leerkrigte moet 'n holistiese benadering steun en kennis dra van die belangrikheid van die leerder se gesondheid, voeding, opvoeding, psigo-sosiale toestand, en addisionele omgewingsfaktore binne die konteks van die gesin en gemeenskap, asook die invloede van hierdie faktore op die leerder se ontwikkeling. Vlottenburg kan die departementshoof, mev Dreyer, se wye kennisveld en belangstelling in vroeë kinderontwikkeling aanwend, om leerkrigte in hierdie veld op te lei.

#### \* Selfkonsep

Affektiewe ontwikkeling het 'n direkte invloed op die leerder se selfbeeld en daar is ook 'n sterk verband tussen selfkonsep en bereiking van volle potensiaal - 'n goeie selfkonsep het 'n positiewe uitwerking op die leerder se prestasie. Die leerkrig kan aktiwiteite gee, beide met en sonder leiding, asook in groepe, wat bydra tot die ontwikkeling van selfvertroue, aanpasbaarheid en 'n positiewe selfbeeld. Selfvertroue kan verbeter word deur suksesbeleving, waartydens leerders geleentheid kry om opdragte uit te voer wat steeds vir hulle 'n uitdaging is, maar wat hulle suksesvol kan uitvoer. Die leerder verloor



belangstelling as gevolg van gedurige mislukkings en ontwikkel dikwels 'n onverskilligheid teenoor die werk indien hy of sy dit nie kan bemeester nie.

'n Veilige leeromgewing waar die leerder aanvaar en geliefd voel, sal bydra tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep. Die leerder moet aangemoedig word om take te voltooi en die leerkrag moet belangstel in die leerder, vertrou in hom of haar stel en hom of haar as 'n unieke en spesiale leerder hanteer. Sosialisering, waar die leerder deel is van 'n groep en gerespekteer en aanvaar word deur ander, kan die leerder se selfvertroue verbeter. Dit kan ook bydra tot die morele, etiese en geestelike ontwikkeling van die leerder.

#### \* Leerder se vlak

Om aandagafleibaarheid aan te spreek moet die leerkrag die kurrikulum aanpas sodat klasse aangebied word op 'n eenvoudige en verstaanbare vlak waarop die leerder funksioneer en wat deel is van sy of haar wêreld. Voorbeelde moet gebruik word waarmee leerders vertrou is en leerkragte moet met leerders kommunikeer in taal wat gepas is vir hulle ouderdom. Die leerkrag moet realistiese doelwitte aan leerders stel, sodat daar 'n element van uitdaging is, maar suksesbeleving ook ervaar word.

#### \* Lewensvaardighede

Die ontwikkeling en verkryging van lewensvaardighede vorm die kern van lewensoriëntering. Die leerder moet toegerus word om lewensvaardighede te verstaan en toe te pas, veral in werklike lewensituasies. Die daaglikse roetine moet deur die leerkrag

aan die leerder gedemonstreer word en leerders moet onder toesig die volgende vaardighede inoefen: toiletgebruik, higiëne, eetgewoontes en rusperiodes. 'n Bewustheid moet by leerders ontwikkel word ten opsigte van hulle eie vermoë en dit wat gesond en veilig is vir hulle om te doen. Leerkrigte moet respek vir en beskerming van die omgewing aanmoedig en demonstreer deur betrokkenheid by die omgewing.

Die leerder moet blootgestel word aan sy of haar eie tradisies, geloof en taal om sy of haar eie kultuur te verstaan. Leerders moet ook blootgestel word aan verskillende Suid-Afrikaanse kulture, dit met hulle kultuur vergelyk en ooreenkomste en verskille verstaan, in 'n poging om respek te ontwikkel vir verskillende kulture en tradisies.

Die leerder moet kommunikasiestrategieë en -vaardighede vir spesifieke doelwitte en situasies ontwikkel en hulleself duidelik kan uitdruk, en oorspronklikheid van idees en gepaste taalgebruik toon. Leerders moet vaardighede ontwikkel in besluitneming, probleemoplossing en beplanning deurdat die leerkrig vrae vra wat die leerder in staat stel om 'n probleem te verduidelik en te identifiseer, oplossingstrategieë te identifiseer en 'n strategie om 'n probleem op te los, te kies en toe te pas. Die leerkrig moet probleemoplossingstrategieë evalueer en maniere vasstel en voorstel om dit te verbeter.

#### \* Leerder se vordering

Evaluering behoort plaas te vind binne 'n geborge en nie-veroordelende omgewing en te dien as 'n positiewe bevestiging van die leerder, en 'n herkenning van alle bekwaamhede en uitkomst wat die leerder tot op datum bereik het, met die inagneming van vorige

prestasievlakke. Deurlopende evaluering behoort te help met die vroeë identifisering van leerders wat bykomende ondersteuning nodig het. Geen evaluering mag skadelik wees vir die ontwikkeling van die leerder nie en leerders en hulle ouers moet gereeld op hoogte gehou word van die leerder se vordering. Indien die leerder ervaar dat daar progressie is en sy of haar vaardighede verbeter, kan dit lei tot motivering en verdere sukses. Ouers se betrokkenheid kan verskerp, indien daar aan hulle gerapporteer word, verbaal of skriftelik, dat die leerkrag besorg is oor die leerder se vordering. Sodoende kan ouers 'n bydrae lewer om die leerder verder te stimuleer.

#### \* Dissipline

Ferm, konsekwente strukture kweek gevoelens van sekuriteit by die leerder, wat veroorsaak dat hy of sy die selfvertroue het om te waag en te eksperimenteer. Die leerkrag moet duidelike klasreëls neerlê waarmee die leerders goed vertrou is, ook met die oortreding van reëls en die uitdiening van straf. Indien reëls oortree word, moet die leerder se gedrag aangespreek word en straf konsekwent deurgevoer word, sonder dat die leerder gevoelens van verwerping ervaar. Leerders se aandag moet gevestig word op gepaste en aanvaarbare gedrag wat verlang word. Indien die leerder nie weet tussen watter aanvaarbare grense hy of sy in 'n klassituasie mag optree nie, kan dit lei tot onsekerheid, ongelukkigheid en angs.

#### \* Mediasie deur uitkomsgebaseerde onderwys

Die leerkrag kan die leerder lei om van die huidige vlak waarop hy of sy presteer te beweeg na 'n hoër vlak van begrip. Leerders doen baie meer as om net stimuli uit die

omgewing waar te neem en daarop te reageer - hulle tree in interaksie met hulle omgewing op ten einde betekenis aan stimuli te gee. Die leerkrag moet hom- of haarself in die leerproses, as mediator van betekenis, tussen die leerder en die omgewing plaas met die oog daarop om betekenis te gee aan stimuli. Deur hierdie mediasie (doelbewuste interaksie met die leerder) word die leerder gelei tot 'n nuwe manier van dink en 'n hoër vlak van begrip. Enige betekenisvolle persoon in die leerder se lewe, soos medeklasmaats, ouers, ensovoorts, kan as mediator optree.

Tydens uitkomsgebaseerde onderwys tree die leerkrag en medeleerders as mediators op en word die leerder gelei tot 'n hoër vlak van ontwikkeling. Met groepwerk ruil leerders kennis en idees uit met mekaar, kry hulle geleentheid om te luister na medegroeplede, en ook om hulleself vrylik uit te druk. Die leerkrag gee leiding en skep geleenthede vir inoefening van vaardighede soos empatie, wedersydse respek, probleemoplossing en hantering van konflik op 'n vreedsame, samewerkende en regverdige wyse. Groepwerk lei tot die verbetering van die selfbeeld, sosiale en oorlewingsvaardighede, die bevordering van kreatiwiteit, hoër vlak van redenering asook kritiese denke. Medegroeplede kan as mediators optree en die leerder tot ander insigte en uitkomst lei. Koöperatiewe leer deur middel van groepwerk moet aangemoedig word, waar leerders in groepsverband saamwerk om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik.

Leerders moet bewus wees daarvan dat hulle leerdoelwitte slegs bereik kan word indien hulle medegroeplede ook hulle doelwitte bereik, en hulle verantwoordelikheid moet dus wees om die opdrag te voltooi, maar ook om te verseker dat al die groeplede die opdrag



voltooi. Leerders moet materiaal bespreek met mekaar, mekaar help om materiaal te verstaan en mekaar bemoedig om hard te werk. Die leerkrag moet gereeld na individuele prestasie of uitvoering kyk, om te verseker dat elke leerder 'n bydrae maak en wel ook leer.

Soos reeds in Hoofstuk 3 genoem, het leerkragte gemengde gevoelens oor die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys en is vele probleme uitgelig waarmee hulle in 'n historiesbenadeelde gemeenskap gekonfronteer word. Leerkragte het 'n groot behoefte aan verdere indiensopleiding en ondersteuning in uitkomsgebaseerde onderwys en daar word voorgestel dat die Onderwysdepartement in kennis gestel word van leerkragte se behoeftes. Die kurrikulum kan nie slaafs nagevolg word in historiesbenadeelde gemeenskappe nie en die leerkrag sal self die kurrikulum moet aanpas sodat dit tot voordeel strek van elke leerder. Leerkragte moet vanaf die staanspoor duidelikheid hê oor wat presies belangrik is vir die leerder om te kan doen. Voorts moet leerders leemtes kan identifiseer en die kurrikulum so organiseer om te verseker dat leer optimaal plaasvind en agterstande onmiddellike aandag geniet. Die leerkrag moet 'n duidelike, voorafgedefinieerde raamwerk van uitkomste hê, waarvolgens kurrikulumbepanning, onderrigstrategieë en evaluering geïmplimenteer word.

#### \* Tuisopdragte

Leerkragte moet tuisopdragte vermy en leerders moet aan die einde van die dag alle boeke en materiaal ingee om beskadiging te voorkom. Dit sal ook vernedering en

gevoelens van minderwaardigheid uitkakel, wat voorkom indien ongeletterde of afwesige ouers nie in staat is om hulle met tuisopdragte te help nie, of indien die ouerhuis nie die leerder van materiaal vir tuisopdragte kan voorsien nie. Leerkragte moet die kurrikulum aanpas en moet self voorsiening maak vir materiaal om die leerplan te demonstreer.

#### \* Materiaal

Materiaal moet buigsaam om veranderings te akkommodeer, kleurvol, bruikbaar vir verskillende situasies, bekostigbaar vir die skool en gebruikersvriendelik wees. Lees- en storieboeke moet in die leerder se moedertaal wees. Graad 1-leerkragte van verskillende skole kan met mekaar skakel om materiaal, kennis en idees uit te ruil. Instansies soos dorpsbiblioteke, skoolklinieke, ander skole asook die plaaslike universiteit moet besoek en genader word om materiaal en hulpmiddels te bekom. Leerkragte kan nie staatmaak op materiaal wat van die huis af kom nie en moet daarvoor kompenseer deur kreatief te wees en ook hulle eie materiaal saam te stel en te bekom.

#### \* Noodhulp en primêre gesondheid

Daar word dikwels van leerkragte verwag om in die klaskamersituasie noodhulp toe te pas. Leerkragte behoort 'n noodhulpkursus by te woon - een afgevaardigde leerkrag kan die kursus bywoon en dit weer aanbied vir die personeel. Dit kan tot voordeel strek van die leerders indien elke leerkrag vertrouwd is met die volgende: om bloeding te stop, behandeling van snye en wonde, mond-tot-mond-asemhaling, behandeling van vergiftiging en frakture, brandwonde, ensovoorts. Leerkragte behoort ook die kennis te

hê om onderskeid te tref tussen wanneer hulle bekwaam is om 'n besering te behandel en wanneer hulle na iemand anders moet verwys. Leerkragte moet vertrouwd wees met die uitkenning van algemene siektes en in staat wees om ouers advies te gee oor behandeling en verwysing van siektes. Hulle moet ook opgelei word om ouers in te lig aangaande die voorkoming van lewensgevaarlike siektes soos HIV /VIGS.

Leerkragte moet 'n gesonde en gebalanseerde lewenstyl voorstel in die klaskamer wat leerders kan navolg. Hulle moet 'n bewustheid by ouers kweek oor die belangrikheid van 'n gesonde lewenstyl, wat dit behels en hoe dit die leerder en hulle eie funksionering positief beïnvloed. Die gevare en gevolge van rook, drankmisbruik, seksuele aktiwiteite, ensovoorts, kan uitgelig word.

#### \* Basiese behoeftes van leerders

Indien 'n leerder se basiese behoeftes nie bevredig word nie, kan sy of haar gedrag nie gerig word na die bevrediging van behoeftes op 'n hoër vlak, soos selfaktualisering, nie. Daar kan nie van 'n leerder wat honger en koud is verwag word om sy of haar aandag te fokus en te presteer nie. 'n Tekort aan die nodige fondse veroorsaak dat die skool nie in die posisie is om in al die basiese behoeftes van die leerder te voorsien nie. Die voedingskema by die skool vul menige honger magies en deur op 'n voltydse basis daarmee voort te gaan, verseker die skool minstens een ete 'n dag vir elke kind. Die skool moet plaaseienaars betrek en voortdurend in interaksie met mekaar wees. Die situasie van leerders wat naweke aan hulle eie lot oorgelaat word, moet deur die skool

onder plaaseienaars se aandag gebring word. Daar moet gepoog word om brood minstens een keer per dag aan leerders oor naweke by 'n sentrale punt op die plaas te voorsien.

Leerders se behoefte aan sekuriteit en die gevoel van geborgenheid kan deur die skool bevredig word. Leerders moet as unieke individue hanteer word in 'n veilige klimaat waar die leerder die vrymoedigheid moet hê om te waag, eksperimenteer en uiting aan sy of haar gevoelens te gee. Leerders kry dikwels nie voldoende nagrus nie, aangesien vele leerders blootgestel word aan oorvol, koue en nat ouerhuise. Tyd kan elke skooldag ingeruim word waar leerders vir ongeveer 'n uur kan rus of slaap of in 'n veilige omgewing kan ontspan.

#### **4.4 AANBEVELINGS VIR BESKIKBARE ONDERSTEUNINGSNETWERKE**

##### **4.4.1 DISTRIKSGEBASEERDE ONDERSTEUNINGSNETWERKE**

###### **4.4.1.1 Volwasse basiese onderrig**

Volwasse basiese onderrig moet as deel van vroeë kinderontwikkelingsprogramme gesien word en fokus op die regte van elke individu tot opvoeding en geletterdheid. Vlottenburg Primêr behoort die Departement van Onderwys in kennis te stel van die behoefte aan volwasse basiese onderrig by die volwasse gemeenskap van Vlottenburg. Die gemeenskap kan inskakel by bestaande volwasse basiese onderrigprogramme wat die Departement van Onderwys aanbied. Hulp en ondersteuning kan ook verkry word van Maties Gemeenskapsentrum in Stellenbosch, waar die volwasse basiese onderrigprogram geletterdheid, entrepreneurskap, gesondheid en die regte as individu insluit. Die ouers moet toegang hê tot die wêreld en tot kennis deur die ontwikkeling van vaardighede wat



lees, skryf en syferkunde insluit, sodat ouers sin kan maak van die wêreld rondom hulle met die bronne tot hulle beskikking. Die ouer, as rolmodel, sal beter toegerus wees om die kind te stimuleer en die nodige blootstelling by die huis te gee, indien hy of sy self geletterd is. Ongeletterdheid sit die bose kringloop van armoede, werkloosheid en lae selfkonsep voort, wat 'n verdere nadelige effek op die leerder en sy of haar ontwikkeling het.

#### 4.4.1.2 Vroeë kinderontwikkeling

Stellenbosch se skoolkliniek, wat reeds nou betrokke is in die ondersteuning van die skool, se hulp kan ingeroep word om die Wes-Kaapse Onderwysdepartement te nader en bewus te maak van die groot behoefte by die Vlottenburg-gemeenskap aan 'n vroeë kinderontwikkelingsprogram. Hierdie program moet, deur middel van 'n verskeidenheid strategieë en dienste, daarop fokus om gesinne en die gemeenskap te help om om te sien na hulle kinders se behoeftes in die ouderdomsgroep van geboorte tot minstens nege jaar, sodat hulle verstandelik, emosioneel, sosiaal, fisies en moreel groei en gedy. Hierdie program moet ouers bevry van werkloosheid en ongeletterdheid, hulle opvoeding bevorder en hulle bemagtig om om te sien na die kind se opvoeding, gesondheid en voeding.

#### 4.4.1.3 Die vrou se rol

Daar rus veral 'n groot verantwoordelikheid op die vrou, wat betref die opvoeding van suigeling en jong kinders en die bevrediging van hulle basiese behoeftes. Dikwels is die moeders van leerders uit 'n historiesbenadeelde omgewing nie bevoeg, ingelig en opgevoed om om te sien na die jong kind nie, wat veroorsaak dat hierdie leerders 'n groot agterstand het op 'n baie vroeë ouderdom. Moeders moet aanspraak maak op hulle regte as vrou in die ontwikkeling van hulle kinders en toegang hê tot vroeë kinderontwikkelingsprogramme wat hulle bemagtig en ondersteun in die opvoeding, voeding en gesondheid van die kind. 'n Geskikte infrastruktuur, wat veral moeders kan bemagtig om werk te kry en hulle eie opvoeding te bevorder, moet die vrou in staat stel om weg te breek van armoede, ongeletterdheid en ekonomiese afhanklikheid. Dit sal veroorsaak dat die moeder in staat en bevoeg is om haar kind die nodige voorskoolse stimulasie te gee en vaardighede te laat ontwikkel om leergereed te wees vir die eise van formele onderwys. Die beeld van die moeder is belangrik en sy is meestal die leerder se rolmodel, die kind volg haar slaafs na en neem waardes en houdings van die moeder aan. Die mate van vertroue en sekuriteit wat die kind in die eerste lewensjare by die moeder ervaar, het 'n invloed op die waagmoed, selfvertroue en selfstandigheid van die kind. Dit is essensieel dat moeders bemagtig word in die hantering van die jong kind.

### 4.4.2 SKOOLGEBASEERDE ONDERSTEUNINGSNETWERK

#### 4.4.2.1 Ouerbegeleidingsprogramme

Die leerder se opvoeding begin by die ouerhuis en soos 'n leerkrag dit stel: "Die skool kan net soveel doen, maar die ouers breek af . . ." (Respondent 4). Die leerkrag speel 'n belangrike rol in die leerder se opvoeding, maar soos reeds genoem, het die rol van die ouer 'n kardinale invloed op die leerder se ontwikkeling. Daar moet eerstens gefokus word op die opvoeding van en ondersteuning aan ouers, wat weer indirek 'n effek op die leerder sal hê. Die hulp van die skoolkliniek en universiteit (Maties Gemeenskapsdiens, Die Universiteit van Stellenbosch, asook die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde) kan ingeroep word om 'n ouerbegeleidingsprogram in die skool en op plase, met ondersteuning en hulp van die plaaseienaars, aan te bied. Die volgende onderwerpe behoort aandag te kry: betrokkenheid as ouer by die skool asook opvoedingsproses van die kind, kinderontwikkeling, ouer-kind-verhouding, interpersoonlike kommunikasie, hantering van dissipline, gesagsrolle binne die gesin, konflikhantering, ensovoorts.

#### 4.4.2.2 Indiensopleidingsprogramme vir leerkragte

Daar rus 'n groot verantwoordelikheid op die leerkragte om te kompenseer vir die leemtes en tekorte uit die leerder se ouerhuis en gemeenskap. Dit verg inge oefende vaardighede, kennis en ondersteuning om om te sien na leerders uit 'n historiesbenadeelde gemeenskap se behoeftes om hulle te lei om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel. Leerkragte is self van mening dat hulle nie altyd die nodige kennis en ondervinding het om hierdie leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig nie en dat hulle verdere opleiding benodig.

'n Distriksgebaseerde ondersteuningspan vir leerkragte moet die leerkrag bemagtig met vaardighede en strategieë om probleme in die klaskamer te hanteer, eerder as om die

leerkrag te ondersteun om die leerder uit die klaskamer te verwyder. Verder moet leerkrigte bemagtig word om uitkomsgebaseerde onderwys in 'n historiesbenadeelde skool toe te pas, hulle moet gelei word om ouers te ondersteun en te hanteer, klaskamerprobleme te hanteer, ensovoorts. Hierdie leerkrag-ondersteuningspan moet bestaan uit professionele persone wat verwysings na instansies buite die skool hanteer en koördineer, en sodoende verseker dat die nodige ondersteuning en hulp voortdurend gelewer word. Die skool kan weereens by Maties Gemeenskapsdiens, die Inligtingsentrum van die Departement van Opvoedkundige Sielkunde en spesialiseringsonderwys, die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde asook sielkundige en maatskaplike dienste by die skoolkliniek aanklop, om as ondersteuningspan vir leerkrigte te dien.

#### 4.4.2.3 Die rol van die skoolhoof

Die betrokkenheid van die skoolhoof in die oplossing van probleme is essensieel en dit is belangrik dat hy of sy op hoogte is van die probleme waarmee die leerkrigte gekonfronteer word en dat die kommunikasiekanale oop is om hulle te ondersteun en te lei. Die leierskapsrol wat die skoolhoof inneem stel hom of haar in staat om namens die skool te skakel met die ouers, die beheerliggaam en gemeenskapsinstansies. Dit is belangrik dat die skoolhoof geleenthede sal bywoon waar ouers betrek word en seminare vir hulle aangebied word. In sy of haar hoedanigheid as 'n gerespekteerde leiersfiguur, rus die verantwoordelikheid by hom of haar om met die hulp van kundiges die indiensopleiding van die leerkrigte, asook die ondersteuning en opvolging daarna, te hanteer.



#### 4.4.2.4 Graad R

Die instelling van 'n ontvangsjaar, as die eerste inleidende jaar van 'n vierjaar-grondslagfaseprogram, sal talle probleme aanspreek waarmee Graad 1-leerkrigte in 'n historiesbenadeelde skool gekonfronteer word. Die ontvangsjaar, met 'n verrykende spel- en aktiwiteitsgebaseerde kurrikulum, wat klem lê op die huis en gemeenskap en erkenning gee aan die waarde van leerders se eie kennis en ervarings, sal voortbou op die reeks bestaande vroeë kinderontwikkeling-ondersteuningsdienste. In hierdie jaar sal spesifiek gefokus word op lewensvaardighede en fynmotoriese agterstande, wat die gevolg is van onvoldoende voorskoolse stimulasie. Die Graad R-jaar sal ook die nadelige effek van swak gehalte pre-primêre klasse, wat eintlik net 'n dagsorgsentrum is, uitskakel, en bydra daartoe dat die leerders met aanvang van Graad 1 leergereed is vir formele onderwys.

#### 4.5 SAMEVATTING

Die leerkrig speel 'n sentrale rol in feitlik alle fasette van die leerder se lewe en daar rus 'n groot verantwoordelikheid op die leerkrig en skool om die leerder die nodige blootstelling en opvoeding te gee, wat die negatiewe invloed van swak huislike omstandighede teenwerk. Die effektiewe toepassing van bogenoemde leerondersteuningsriglyne verg 'n holistiese benadering, waar die skool, ouers en gemeenskap moet saamwerk en mekaar moet ondersteun. Die steun van die skoolhoof is essensieel en daar sal voorsiening gemaak moet word vir die opleiding van leerkrigte om hierdie riglyne met die leerplan en skoolaktiwiteite te integreer.

## HOOFSTUK 5

### OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS, BYDRAE EN TEKORTKOMINGS

#### 5.1 INLEIDING

Die huidige, ontstellende getal skoolverlaters en herhalers in skole uit 'n historiesbenadeelde omgewing het groot kommer in onderwyskringe veroorsaak. Daar is van mening dat die ontvangsjaar 'n groot bydrae kan lewer om voort te bou op die reeks bestaande vroeë kinderontwikkelingsdienste en om die voorskoolse kind in só 'n mate te stimuleer dat hy of sy oor die nodige vaardighede beskik om gereed te wees vir die eise wat formele onderwys aan hom of haar stel.

Talle leerders het nie toegang tot die ontvangsjaar nie en dit kan selfs jare duur voordat dit in skole in 'n historiesbenadeelde omgewing geïmplementeer word. Die doel van hierdie studie was om Graad 1-leerkragte van leerders vanuit 'n historiesbenadeelde milieu te bemagtig met die nodige leerondersteuningsriglyne, om huidige struikelblokke en probleme waarmee hulle gekonfronteer word uit die weg te ruim en bogenoemde leerders die geleentheid te gee om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel.

#### 5.2 OPSOMMING VAN DIE STUDIE

In Hoofstuk 1 is die inleidende oriëntering, aktualiteit, probleemstelling en doel van die studie uiteengesit. Verder is die begripsverheldering en navorsingsontwerp bespreek, waarna 'n uiteensetting van die program van die studie weergegee is.

Hoofstuk 2 behels die literatuuroorsig waar daar na leergereedmaking van die historiesbenadeelde skooltoetreder vanuit 'n ekosistemiese perspektief gekyk is, en die gesin- en skoolsisteem asook die breë samelewing en gemeenskap waarbinne die leerder funksioneer, bestudeer is. Resente beleidsdokumente is daarna bespreek. Dit blyk uit die literatuurstudie dat die diskriminerende beleid in die verlede tot gevolg gehad het dat die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking geïgnoreer en uitgebuit is. 'n Hoë persentasie arm ouers het min of geen formele skoolopleiding gehad nie en is nie in staat om hulle kinders voor te berei om die vaardighede van lees en formele leer aan te leer nie. Deur die instelling van 'n ontvangsjaar, as die eerste inleidende jaar van 'n vierjaar-grondslagfaseprogram, kan die historiesbenadeelde leerder die geleentheid kry om vaardighede aan te leer wat vereis word met aanvang van Graad 1 en om agterstande, opgedoen as gevolg van sy of haar benadeelde omstandighede, te hanteer.

In Hoofstuk 3 is die kwalitatiewe navorsingsontwerp en -formaat bespreek. Daar is beskryf hoe die data geanaliseer en gekonsolideer is. Die hoofstuk is afgesluit met die bespreking van die data, waaruit dit geblyk het dat daar 'n groot behoefte aan leerondersteuningsriglyne vir die Graad 1-leerkrag vanuit 'n historiesbenadeelde omgewing is, om sodoende die leerkrag te bemagtig om probleme te oorbrug waarmee hulle gekonfronteer word.

Hoofstuk 4 fokus op 'n raamwerk vir leerondersteuningsriglyne wat gebaseer is op die bevindings en met inagnome van relevante literatuur. Aangesien die leerder in totaliteit funksioneer binne verskillende sisteme, naamlik die klaskamer, skool, ouerhuis,

gemeenskap en breë samelewing, is daar met die opstel van riglyne nie net op die leerder alleen gefokus nie. Die effektiewe toepassing van die leerondersteuningsriglyne verg 'n holistiese benadering waarvolgens die ouers, skool en gemeenskap moet saamwerk. Die steun en ondersteuning van die skoolhoof is essensieel vir die suksesvolle implementering van hierdie riglyne.

### 5.3 BEVINDINGS

- \* Die kind se ervaringswêreld en die rol van die opvoeders kan leergereedheid versnel of vertraag. Daar is ernstige leemtes en faktore in die milieu van historiesbenadeelde leerders geïdentifiseer, wat 'n remmende invloed op die kind se ontwikkeling en vlak van gereedheid het.
- \* Meestal kry historiesbenadeelde leerders nie die nodige voorskoolse stimulasie, hetsy by 'n pre-primêre instansie of by die ouers self nie, en ernstige agterstande is met die aanvang van Graad 1 sigbaar. Dit neem 'n geruime tyd om die nodige vaardighede aan te leer om gereed te wees vir die eise van formele onderwys.
- \* Daar is 'n merkbare verskil tussen die vlak van gereedheid van leerders wat blootgestel is aan voldoende voorskoolse stimulasie en leerders wat aan hulle eie lot oorgelaat was. Die klassituasie en die leerkrag se bekwaamheid verleen hom of haar nie daartoe om beide groepe leerders, met verskillende vlakke van gereedheid, te onderrig nie.
- \* Leerkragte van leerders uit 'n historiesbenadeelde omgewing beskik dikwels nie oor die ondersteuningsnetwerke om die effek wat armoede, diskriminasie en Apartheid op die historiesbenadeelde kind het, aan te spreek nie.



- \* Ouers behoort bemagtig te word om te breek uit die bese kringloop van armoede en ongeletterdheid, wat weer 'n effek op die opvoeding van die kinders sal hê.

#### 5.4 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKING

Dit kom voor uit hierdie navorsing dat daar 'n groot behoefte aan voorskoolse stimulasieprogramme onder historiesbenadeelde gemeenskappe bestaan. Deur middel van die ontvangsjaar en ander voorskoolse stimulasieprogramme kan agterstande en huidige probleme waarmee die Graad 1-leerkrag gekonfronteer word, uiteindelik effektief aangespreek word.

Die probleem is egter die aantal leerders wat tans formele onderwys betree en nog nie aan die nodige voorskoolse stimulasie blootgestel was nie, sowel as die aantal leerders vir wie die ontvangsjaar en ander voorskoolse stimulasieprogramme in die toekoms nie toeganklik sal wees nie, weens hulle benadeelde omstandighede. Die Graad 1-leerkrag sal steeds leerondersteuningsriglyne benodig om bemagtig te word om hierdie situasie en leerders te hanteer. Die suksesvolle implementering van die riglyne behoort aan leerders die geleentheid te gee om optimaal te ontwikkel en nie slagoffers van hulle historiesbenadeelde omstandighede te wees nie.

#### 5.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

'n Moontlike eensydige beeld van die omstandighede van die leerder in sy of haar historiesbenadeelde omgewing kon geskep wees, aangesien in die gevallestudie slegs van een skool gebruik gemaak is en onderhoude slegs met die betrokke skoolhoof en

leerkragte gevoer is. 'n Meer uitgebreide beeld kon verkry word deur onderhoude met ouers en lede van die gemeenskap wat nie verbonde aan die skool is nie, te voer.

## 5.6 AANBEVELINGS

### Voordiensopleiding aan leerkragte

Opleiding in die hantering van leerders uit historiesbenadeelde gemeenskappe, met spesiale onderwysbehoefte, behoort geïntegreer te word in onderwysersopleidingsprogramme en kursusse aan universiteite en ander onderwys-opleidingsinstansies. Daar rus 'n groot verantwoordelikheid op leerkragte in hierdie gemeenskappe om te kompenseer vir die leemtes en tekorte uit die leerder se omgewing en ouerhuise. Leerkragte behoort tydens voordiensopleiding toegerus te word met die nodige kennis, en vaardighede moet ingeoefen word om leerders met hierdie spesiale behoeftes te kan onderrig en ondersteun.

### Indiensopleiding aan leerkragte

Die verskaffing van opleiding aan leerkragte verbonde aan skole in historiesbenadeelde omgewings behoort versterk en uitgebou te word. Leerkragte behoort bemagtig te word met kennis en strategieë om uitkomsgebaseerde onderwys in historiesbenadeelde skole toe te pas en huidige klaskamerprobleme aan te spreek. Leerkragte moet opgelei word om oorvol klasse, met leerders op verskillende gereedheids- en ontwikkelingsvlakke, te kan hanteer.

## 5.7 SLOTOPMERKING

Om in die doelstellings van die studie te slaag, was dit nodig om nie net op die kind en leerkrag alleen te fokus nie, maar om ander sisteme ook in ag te neem. Daar is leerondersteuningsriglyne opgestel om die Graad 1-leerkrag te bemagtig om probleme waarmee hy of sy gekonfronteer word aan te spreek. Die navorser sou graag wou toesien dat hierdie riglyne geïmplementeer word, en dat dit 'n positiewe effek op en 'n groot bydrae tot sukses van onderwys in skole in 'n historiesbenadeelde omgewing het.

## BRONNELYS

- ADAMS, B.W. 1996. *A consideration of key factors contributing to underachievement in South African schools*. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler & M.I. Booysen (eds.), *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- BIERSTEKER, L. & ROBINSON, S. 2000. *Socio-economic politics: Their impact on children in South Africa*. In D. Donald, A. Dawes & J. Louw (eds.), *Addressing childhood adversity*. Kaapstad: Dawid Philip.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1994. *A Policy framework for Education and Training*. African National Congress. Braamfontein.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1995a. White paper 1. *The Organisation, Governance and Funding of Schools*. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1995b. *Review Committee Report of White Paper 1. The Organisation, Governance and Funding of schools*. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1996a. White paper 2. *Education and Training in a Democratic South Africa*. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1996b. *Review Committee Report of White Paper 2. Education and Training in a Democratic South Africa*. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997a. *Interim Policy for Early Childhood Development*. Kaapstad: CTP Book Printers.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997b. *Quality Education for all. Overcoming barriers to learning and development*. National Commission on Special Needs in Education and Training: National Committee on Education Support Services. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING. 1992. *Onderwysvernuwing-strategie: Besprekingsdokument*. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1998. *Riglyne vir 'n Gedragskode deur die Minister van Onderwys*. Kennisgewing 776. S. M. E. Bengu. Opgestel uit die Wet op Suid-Afrikaanse Skole (Wet no. 84).



- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2000. *Country Paper for 14<sup>th</sup> Conference of Commonwealth Education Ministers: working draft*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DE WITT, M.W. & BOOYSEN, M.I. 1995. *Focusing on the small child, insights from psychology of education*.
- DICKER, A., FERREIRA, G.V. & PRETORIUS, J.W.M. 1996. *Ouerbegeleidings-behoeftes van die milieubenadeelde ouer ten opsigte van sy kleuter*. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 36 (2).
- DONALD, D. 1993. *Reconceptualising the nature and extent of special educational needs in South Africa*. Perspectives in Education (2).
- DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. *Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues, & special need in Southern Africa*. A teacher's resource. Kaapstad: Oxford University Press.
- ENGELBRECHT, P. & FORLIN. 1998. *Pre-Service teachers' acceptance of and social interactions with persons with disabilities: The South African scene*. African Journal of Special Needs Education. Maart (3) no. 1.
- ENGELBRECHT, P. & NATZEL, C. 1997. *Cultural variations in Cognitive style* (18).
- GREDLER, G.R. 1997a. *Introduction to special issue on school readiness*. Psychology in the schools, 34 (2).
- GROVÉ, M.C. 1984. *Skoolgereedheid: 'n Inleidende studie*. Durban: Butterworth.
- HALL, R. 1998. *Die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys*. Proefskrif vir die graad Doktor in die opvoedkunde (Spesialiseringsonderwys). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- HERBST, I. & HUYSAMEN, G.K. 2000. *The construction and validation of developmental scales for environmentally disadvantaged preschool children*. South African Journal for Psychology. Departement Sielkunde, Oranje Vrystaat: Universiteit van die Oranje Vrystaat, 30 (3).
- HERBST, I., SCHOEMAN, W.J. & HUYSAMEN, G.K. 1993. *Die ontwikkeling en evaluering van ontwikkelingstimulasieprogram vir swart kleuters*. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde, (2).
- JOHNSON & JOHNSON. 1995. *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- KAGAN, S.L. 1992. *Young children and Education: First . . . at last*. Early Childhood Education, 71(5).
- KOTZE, T. 2001. *Kids Development Programme*. <http://ascokdp.ifrance.com>. Durbanville.
- KRIEGLER, S.M. 1993. *Multicultural education: contradictions, tensions and compromises*. Journal of pedagogics (1).
- KRUGER, M.J. 1997. Die verband tussen kindertekeninge en skoolprestasie van die plattelandse Tswana-skooltoetreders. Ongepubliseerde M.Ed-Skripsie, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- LEEDY, P.D. 1993. *Practical research, planning and designing*. New York: MacMillan Publishing Company.
- LOUW, D.A. 1990. *Menslike ontwikkeling*. Tweede uitgawe. Pretoria: Haum.
- MAY, D.C. & KUNDERT, D.K. 1997. *School readiness practices and children at risk: Examining the issues*. Psychology in the schools, 34 (2).
- MERRIAM, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Kalifornië: Jossey-Bass.
- MERTENS, D.M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology, Integrating Diversity with Qualitative Approaches*. Kalifornië: Sage.
- MOTALA, S. 1995. *Surviving the system, a critical appraisal of some conventional wisdoms in primary education in South Africa*. Comparative education, 31(2).
- MOUTON, J. *Understanding Social Research*. Pretoria: Van Schaik Boekhandel.
- MURRAY, M. 1997. Die bruikbaarheid van die Universiteit van Pretoria se Groepoets in Skoolgereedheid vir die plattelandse Tswana-skooltoetreder: Ongepubliseerde M.Ed.-Verhandeling, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION. 1993a. *National education policy investigation, The framework report & final report summaries*. Kaapstad: Oxford University Press South Africa:vii.
- NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION. 1993b. *National Education Policy Investigation, Education, Planning, Systems & Structure*. Kaapstad: Oxford University Press South Africa.

- NAUDÉ, H. 1995. *Die uitken van leerprobleme. Handleiding, Verdere diploma in onderwys*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- PATTON, M.Q. 1992. *Qualitative Evaluation Methods*. Tweede Uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- PRETORIUS, C. 2000. *Extra year for school children. Government plans compulsory pre-school classes*. Sunday Times, 14 Mei 2000.
- RICHTER, L. 1994. Economic stress and its influence on the family and caretaking patterns. *Childhood and Adversity: Psychological perspectives from South African research*. Cape Town: David Philip Publishers.
- ROUSSOUW, W. 2000. *Skoolgereed vir Kurrikulum 2005?* Stellenbosch Gazette. Eikestad Nuus. 15 Februarie 2000. Stellenbosch Virtual Village (2).
- SILVERMAN, D. 2000. *Doing Qualitative Research, A Practical Handbook*. London: Sage
- SLAVIN, R.E. 1994. *Educational psychology, theory and practice*. Vierde Uitgawe. New York: Allyn & Bacon.
- SPADY, W. & SCHLEBUSCH, ?. 1999. *Curriculum 2005. A guideline for parents*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- VAN DER MERWE, M. 1998. Die effektiwiteit van informele skoolgereedmakingsprogram in die Malmesbury-omgewing: Ongepubliseerde M.Ed.-Verhandeling, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in Society: The development of high psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1997. *Beleidsdokument-vertaling. Grondslagfase (Graad R tot 3)*.

\*\*\*\*\*